e-ISSN(Online) 2709-1201

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



NO 9
30 СЕНТЯБРЯ 2026
Астана, Казахстан

Irc-els.com

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»

INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»

Main editor: Y. Abiyev

Editorial colleague:
B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:
R. Stepanov (Russia)
T. Khushruz (Uzbekistan)
A. Azizbek (Uzbekistan)
F. Doflat (Azerbaijan)

International scientific journal «Endless Light in Science», includes reports of scientists, students, undergraduates and school teachers from different countries (Kazakhstan, Tajikistan, Azerbaijan, Russia, Uzbekistan, China, Turkey, Belarus, Kyrgyzstan, Moldova, Turkmenistan, Georgia, Bulgaria, Mongolia). The materials in the collection will be of interest to the scientific community for further integration of science and education.

Международный научный журнал «Endless Light in Science», включают доклады учёных, студентов, магистрантов и учителей школ из разных стран (Казахстан, Таджикистан, Азербайджан, Россия, Узбекистан, Китай, Турция, Беларусь, Кыргызстан, Молдавия, Туркменистан, Грузия, Болгария, Монголия). Материалы сборника будут интересны научной общественности для дальнейшей интеграции науки и образования.

30 сентября 2026 г.
Астана, Казахстан

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303098

THE ROLE OF CULTURAL IDENTITY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOMS IN KAZAKHSTAN

ARALBAYEVA ARUZHAN MUKHTARKYZY
Master's student, Foreign Languages, Miras University
Shymkent, Kazakhstan

Abstract. *The article examines the role of cultural identity in English language classrooms in Kazakhstan. In the context of globalization, multilingualism, and the increasing importance of English as a means of international communication, foreign language education should focus not only on the development of linguistic competence but also on the preservation and development of learners' cultural identity. Kazakhstan has a distinctive multilingual and multicultural educational environment in which Kazakh, Russian, and English perform different social and educational functions. The article discusses the relationship between language and culture, the importance of incorporating national cultural content into English language lessons, and the role of teachers in developing students' intercultural communicative competence. Particular attention is given to culturally relevant teaching materials, local topics, comparative activities, project-based learning, and digital technologies. The article argues that cultural identity should not be viewed as an obstacle to foreign language learning but rather as an important educational resource. Integrating Kazakh cultural content into English lessons can make language learning more meaningful, increase students' engagement, and provide learners with opportunities to communicate information about their own culture in English. At the same time, English language education should expose students to cultural diversity and develop respect for different cultural perspectives. A culturally responsive approach can therefore contribute to the development of learners who are linguistically competent, culturally aware, and prepared for intercultural communication.*

Key words: *cultural identity, English language teaching, Kazakhstan, multilingualism, national culture, intercultural communication, intercultural competence, foreign language education.*

Introduction

In the contemporary world, English has become one of the major languages of international communication. It is widely used in education, science, technology, business, tourism, international cooperation, and digital communication. As a result, English language education has become an important component of the educational system in many countries, including Kazakhstan.

The development of English language education in Kazakhstan takes place within a specific multilingual and multicultural environment. Kazakh is the state language, Russian continues to be widely used in social and educational communication, and English is increasingly important as a foreign and international language. This linguistic situation creates specific opportunities and challenges for English language teachers.Foreign language education should not be limited to teaching grammar, vocabulary, pronunciation, and communication skills. Language is closely connected with culture, values, traditions, social practices, history, and people's understanding of the world. When students learn a foreign language, they also encounter new cultural perspectives and forms of communication.

At the same time, learning English should not mean distancing students from their own cultural identity. On the contrary, learners' cultural background can become an important resource in the language classroom. Students can use English to describe their own traditions, history, family values, national celebrations, literature, music, food, and everyday life.Therefore, the integration of cultural identity into English language education is particularly relevant in the

Kazakhstani context. It allows students to develop English language skills while maintaining a meaningful connection with their cultural heritage.

1.Cultural Identity and Language Learning

Cultural identity can be understood as an individual's sense of belonging to a particular cultural community. It includes knowledge and understanding of one's language, traditions, values, history, customs, beliefs, and social practices. Cultural identity develops through family, education, community, social interaction, media, and personal experience.In the context of foreign language education, cultural identity has an important relationship with the way students perceive themselves and other people. Language learning introduces students to new cultural concepts and communication patterns. Therefore, English language classrooms can become spaces where learners explore both their own culture and other cultures.

Kramsch (1993) emphasizes the close relationship between language and culture. Language does not simply transmit information; it also reflects cultural meanings and social relationships. Byram (1997) similarly argues that foreign language education should contribute to the development of intercultural communicative competence.From this perspective, an English language classroom should provide students with opportunities to understand cultural differences while also developing the ability to express their own cultural experiences.

For example, when students learn vocabulary related to celebrations, they can discuss both international holidays and traditional Kazakh celebrations. When they learn vocabulary related to food, they can describe traditional dishes such as *beshbarmak*, *baursak*, or *kazy*. When they study tourism, they can prepare presentations about Turkistan, Almaty, Astana, or other places in Kazakhstan.Such activities allow students to use English for meaningful communication while maintaining a connection with their cultural background.

2.Cultural Identity in the Kazakhstani Educational Context

Kazakhstan represents a particularly interesting context for examining the relationship between cultural identity and English language education. The country has a multilingual population and a diverse cultural environment. Students may use different languages in different areas of their daily, educational, and social lives.

The development of multilingual competence is an important element of Kazakhstan's educational and language policy. Within this context, English is considered an important component of international communication and educational development.However, multilingual education should not be understood simply as the acquisition of several languages. It can also contribute to the development of cultural awareness and respect for linguistic and cultural diversity.

The English language classroom can therefore become an environment where students learn to operate between cultures. They can acquire English while simultaneously developing an understanding of their own cultural identity.This is especially important because students need to be able to communicate not only about international topics but also about Kazakhstan. In real intercultural communication, students may be asked about their country, traditions, customs, family values, food, education, history, or national celebrations. Therefore, they need the linguistic resources to explain these topics in English.

3.The Importance of National Cultural Content

One of the most effective ways to integrate cultural identity into English language education is to include national cultural content in classroom activities.

Teachers can use topics related to Kazakh traditions, national holidays, historical figures, literature, music, traditional food, national sports, architecture, tourism, nature, and contemporary society.For example, the topic “Nauryz” can be used to teach vocabulary related to celebrations and traditions. Students can read a short text about the holiday and then describe how Nauryz is celebrated in their own region.

The topic “Kazakh Hospitality” can be used to develop speaking skills and vocabulary related to guests, family, food, traditions, and social relationships.

The topic “Tourism in Kazakhstan” can combine English language learning with information about historical and natural sites. Students can prepare short presentations about the Charyn Canyon, Kolsai Lakes, Turkistan, Almaty, Astana, or other destinations.Similarly, lessons about national cuisine can help students develop vocabulary related to food and cooking while learning how to explain traditional dishes to international visitors.Such examples demonstrate that culture can be integrated into language education without separating cultural learning from language development.

3.1.Cultural Identity and Student Motivation

Cultural relevance can also influence students' motivation to learn English. Students are more likely to become interested in learning materials when they can connect them with their own lives and experiences.

For example, asking students to describe a foreign city may be useful, but asking them to describe their own city in English can provide a more personal and meaningful communicative task. Similarly, asking students to explain a Kazakh tradition to an imaginary foreign visitor creates a real communicative purpose.English can therefore be presented as a tool that allows students to communicate their own experiences to an international audience.

This perspective is important because students sometimes perceive English as a language associated mainly with foreign countries and cultures. By incorporating local cultural content, teachers can demonstrate that English can also be used to discuss Kazakhstan and Kazakh culture.Consequently, students can develop an understanding that learning English does not require them to abandon their cultural identity. Instead, English can provide an additional means of expressing and sharing that identity.

3.2.The Role of the English Language Teacher

The teacher plays a central role in integrating cultural identity into English language classrooms. A culturally responsive teacher should create a learning environment in which students' cultural backgrounds are respected and valued.Teachers can introduce culturally relevant topics, encourage discussions about traditions, organize comparative activities, and provide opportunities for students to present their cultural experiences in English.

For example, students can compare greetings in Kazakhstan and English-speaking countries. They can discuss differences in family celebrations, hospitality, food traditions, education, or communication styles. Such activities can help students understand that cultural differences are natural and that different cultural practices can have their own meanings and historical backgrounds.The teacher should also avoid presenting any culture as completely homogeneous. Kazakhstan itself contains significant regional, linguistic, ethnic, and cultural diversity. Therefore, students should be encouraged to understand culture as dynamic and diverse. The role of the teacher is consequently not simply to transmit cultural information but to facilitate dialogue, comparison, reflection, and communication.

4.Intercultural Communicative Competence

The development of intercultural communicative competence is one of the important objectives of culturally oriented language education.

Byram (1997) describes intercultural competence as involving knowledge, attitudes, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness. These components can help learners communicate effectively with people from different cultural backgrounds. In the Kazakhstani context, intercultural competence means that students should be able to understand other cultures while also explaining their own cultural background.

For example, students can discuss the following questions:

- What does hospitality mean in Kazakh culture?
- How is Nauryz celebrated in Kazakhstan?
- What traditional foods are popular in your family?
- How would you explain a Kazakh tradition to a foreign visitor?
- Why is cultural diversity important?

• How can cultural misunderstandings be avoided?

These questions encourage students to use English in meaningful situations and develop their ability to communicate across cultures.

4.1.Culturally Relevant Teaching Materials

Teaching materials have a significant influence on students' understanding of language and culture. English textbooks often contain cultural information about English-speaking countries. Such information is valuable because students need exposure to different cultures.However, if classroom materials focus almost exclusively on foreign cultural contexts, students may have fewer opportunities to express their own cultural experiences in English.Teachers can therefore supplement textbooks with locally relevant materials.Short reading texts about Kazakhstan, biographies of Kazakh writers and scientists, descriptions of historical monuments, tourism brochures, interviews, photographs, maps, and videos can be used to develop language skills.

For example, a reading activity about Turkistan can introduce vocabulary related to history, tourism, architecture, and cultural heritage. A listening activity about traditional Kazakh music can develop listening comprehension while introducing students to cultural information.This approach allows cultural content to support language development rather than becoming a separate educational activity.

4.2.Digital Technologies and Cultural Identity

Digital technologies provide new opportunities for integrating cultural identity into English language teaching.Students can create presentations, videos, podcasts, digital posters, blogs, and virtual tours in English. These projects can focus on local culture, historical places, traditions, food, music, literature, or contemporary life.

For example, students can create an English-language virtual tour entitled “Discover Kazakhstan.” They can describe several destinations and provide information for international tourists.Another possible project is “My Cultural Heritage,” in which students present a family tradition, traditional dish, celebration, craft, or local historical site.Digital projects can develop several skills simultaneously, including English communication, research, creativity, collaboration, and digital literacy.

5.Practical Approaches

Several practical approaches can be used to strengthen the role of cultural identity in English language classrooms in Kazakhstan.

First, teachers can regularly include local cultural topics in English lessons. Topics may include national traditions, family values, historical events, famous people, tourism, food, music, literature, and environmental issues.

Second, comparison activities can be used. Students can compare Kazakh cultural practices with those of English-speaking countries and identify both similarities and differences.

Third, project-based learning can be introduced. Students can prepare projects such as “Kazakhstan for Foreign Tourists,” “My Cultural Heritage,” “Traditional Kazakh Food,” “Famous People of Kazakhstan,” or “My Hometown.”

Fourth, teachers can encourage students to create English-language materials about their communities. These can include brochures, posters, presentations, videos, or podcasts.

Fifth, intercultural discussions can be incorporated into regular lessons. Students can discuss cultural misunderstandings, stereotypes, communication styles, traditions, and values.

Finally, teachers can use digital technologies to provide students with opportunities to communicate their cultural experiences to wider audiences.

Conclusion

Cultural identity plays a significant role in English language classrooms in Kazakhstan. The country's multilingual and multicultural educational environment creates specific conditions for foreign language education. English language learning takes place alongside students' existing linguistic and cultural experiences, and these experiences can become valuable resources for language development.

The integration of cultural identity into English language teaching allows students to use the language to discuss topics that are personally and socially meaningful. National traditions, history, literature, music, food, tourism, family values, and contemporary life can all provide contexts for developing English language skills.Cultural identity should therefore not be considered an obstacle to learning English. Instead, it can support motivation, participation, cultural awareness, and intercultural communicative competence.

At the same time, English language education should not be limited to national culture. Students need opportunities to explore different cultures, understand alternative perspectives, and develop respect for cultural diversity. The most productive approach is therefore based on dialogue between local and global perspectives.English can serve as a bridge between cultures. Students in Kazakhstan can learn to use English not only to communicate with people from other countries but also to introduce Kazakhstan, its people, traditions, values, and cultural heritage to the international community.Thus, the integration of cultural identity into English language classrooms can contribute to the development of learners who are not only linguistically competent but also culturally aware, confident in their identity, and prepared to participate in intercultural communication.

REFERENCES

1. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.
2. Brown, H. D. (2014). Principles of Language Learning and Teaching (6th ed.). Pearson Education.
3. Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching (5th ed.). Pearson.
4. Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
5. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.
7. Savignon, S. J. (2002). Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education. Yale University Press.
8. Tomlinson, B. (Ed.). (2011). Materials Development in Language Teaching (2nd ed.). Cambridge University Press.

UOT: 372. 8:53
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303106

VII SİNİF FİZİKA KURSUNUN TƏDRİSİNDƏ VIRTUAL NÜMAYİŞ VƏ TƏCRÜBƏLƏRDƏN İSTİFADƏ SİSTEMİ

HACIYEV TOFIQ MIRABDULLA OĞLU
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetinin baş müəllimi, Azərbaycan

Xülasə. *Tədqiqat işində VII sinif fizika kursunun tədrisində virtual nümayiş və təcrübələrdən (animasiya və simulyasiyalardan) istifadə etməklə şagirdlərin tədqiqatçılıq bacarıqlarının və bilik keyfiyyətlərinin artırılmasında mühüm rol oynayan mövzular üzrə sistemi müəyyənləşdirilmiş və bəzi nümunələr verilmişdir.*

Açar sözlər: *fizika, virtual, nümayiş, təcrübə, animasiya, araşdırma, sistem.*

СИСТЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ДЕМОНСТРАЦИЙ И ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ В 7 КЛАССЕ

ГАДЖИЕВ ТОФИГ МИРАБДУЛЛА ОГЛУ
Старший преподаватель Азербайджанского государственного педагогического университета, Азербайджан

Аннотация. *В ходе исследования была определена система тем, играющих важную роль в совершенствовании исследовательских навыков и знаний учащихся с помощью виртуальных демонстраций и экспериментов (анимаций и симуляций) при преподавании физики в 7 классе, и приведены некоторые примеры.*

Ключевые слова: *физика, виртуальный, демонстрация, эксперимент, анимация, исследование, система.*

A SYSTEM FOR USING VIRTUAL DEMONSTRATIONS AND EXPERIMENTS IN TEACHING THE 7TH-GRADE PHYSICS COURSE

HAJIYEV TOFIG MIRABDULLA OGLU
Senior Lecturer at Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

Abstract. *In the research work, a system of topics that play an important role in improving students' research skills and the quality of their knowledge through the use of virtual demonstrations and experiments (animations and simulations) in teaching the Grade VII physics course has been identified, and some examples have been provided.*

Key words: *physics, virtual, demonstration, experiment, animation, research, system.*

Müasir dövrdə ümumtəhsil orta məktəblərdə fizikanın tədrisi prosesində nəzəri məlumatlar araşdırmalar aparmaqla şagirdlərə çatdırılır. Lakin 2020-ci ildən dünyada yayılmış "COVİD-19" pandemiyası tədris prosesinin həyata keçirilməsinə böyük çətinliklər yaratdığından tədris prosesi onlayn tədrislə əvəz olundu. Buna görə də təlimin həyata keçirilməsi fizika müəllimlərindən elm və texnikanın ən yeni nailiyyətləri ilə yaxından tanış olmağı və onlardan fizika dərslərində səmərəli istifadə etməyi tələb etdi.

VII sinif fizika dərsliyində şagirdlərin dərs materiallarını daha dərindən mənimsəməsi və fənnə maraqlarının artırılması məqsədi ilə bəzi layihələr təklif olunmuşdur. Apardığımız tədqiqatlardan məlum oldu ki, VII sinif fizika kursunun quruluş və məzmunu şagirdlərin daha çox bilik və bacarıqları reallaşdırmağa imkan verir. Fikrimizcə, tədris prosesində şagirdlərin bacarıq-

larının və bilik keyfiyyətlərinin artırılmasında virtual nümayiş və təcrübələrdən sistemli icrasının təşkili tədris prosesində aktual problemlərdən biridir.

Elmi tədqiqat işinin yeniliyi şagirdlərin fizikadan bacarıq və vərdişlərinin inkişaf etdirilməsinə dair praktik iş sistemini hazırlamaq və bunun icra metodikasını işləməkdən ibarətdir.

Emi tədqiqat işimizdə ümumtəhsil məktəblərinin VII sinif fizika dərsliyində verilmiş araşdırmalarla əlaqəli virtual nümayiş və təcrübələr (animasiyalar və simulyasiyalar) verilmişdir.Təklif olunmuş virtual nümayiş və təcrübələr müəllimlərin işini asanlaşdıra, şagirdlərin isə nəzərdə tutulmuş mövzunu daha dərindən başa düşməsinə kömək edə bilər.

Tədris prosesində müəllimin əsas vəzifəsi proqram materialına mümkün qədər müəyyən sistemlə istifadə oluna bilən virtual nümayiş və təcrübələri seçməkdən və bacarıqla nümayiş etdirməkdən ibarətdir.

Müəllim virtual nümayiş və təcrübələri seçərkən aşağıdakı prinsiplərə riayət etməlidir.

1. Seçilən virtual nümayiş və təcrübələr tədris mövzusuna uyğun olmalı, yəni öyrənilən fiziki hadisə və qanun təcrübədə tam əksini tapmalıdır.

2. Təqdim olunan virtual nümayiş və təcrübələr şagirdlərin necə istifadə etməsi yol-ları tam izah olunmalıdır.

3. Mövzuya uyğun seçilmiş virtual nümayiş və təcrübələr şagirdlərin bilik və ümumi inkişaf səviyyəsinə uyğun olmalıdır.

Şagirdlərdə bilik, bacarıq və vərdişlərin yaranması üçün əsas şərt nümayiş və təcrübənin fiziki mahiyyətini başa düşməkdən ibarətdir. Ona görə də müəllim mövzuya uyğun virtual nümayiş və təcrübələrdən necə istifadə olunmasına aid təlimatın və nümunə üçün müəllim tərəfindən göstərilməsinin böyük əhəmiyyəti vardır.

Vərdişlər fəaliyyətin təkrar icrası poresində formalaşır. Bacarıq və vərdişlərin bir fəaliyyət sahəsindən başqa fəaliyyət sahəsinə köçürülməsi onların formalaşmasında böyük rol oynayır.

Bildiyimiz kimi müasir dövrün tələblərindən biri də, şagirdlərin fəal olması, bilikləri praktikada tətbiq etməsi və s. bunlar kimi bir çox bacarıqların formalaşması-dır. Elə buna görə də, elmi tədqiqat işimiz kifayət qədər elmi yeniliyə malikdir.

Müəllimlər və şagirdlər mövcud dərslikdəki layihələrin bir çoxunu yerinə ye-tirməkdə çətinlik çəkir. Çünki, lazım olan ləvazimatların çoxu məktəbdə olmur və yaxud onları təşkil etmək müəyyən qədər maddi vəsait tələb edir. Bizim təklif etdiyimiz virtual nümayiş və təcrübələrin tətbiqi onlara nisbətən daha asandır. İstər məktəbdə aparılması, istərsə də evdə yerinə yetirilməsi nəzərdə tutulan layihələr asanlıqla yerinə yetirilə bilir və dərsin mahiyyətini başa düşməyə imkan yaradır.

Tədqiqatın nəzəri əhəmiyyəti VII sinifdə fizikadan tədris vahidləri üzrə virtual nümayiş və təcrübələr – layihələr sistemini yaratmaqdan ibarətdir.

Qeyd edək ki, VII sinif fizika dərsliyində tədris vahidləri üzrə aşağıdakı layi-hələr verilmişdir (Cədvəl 1) [1, 2, 3]:

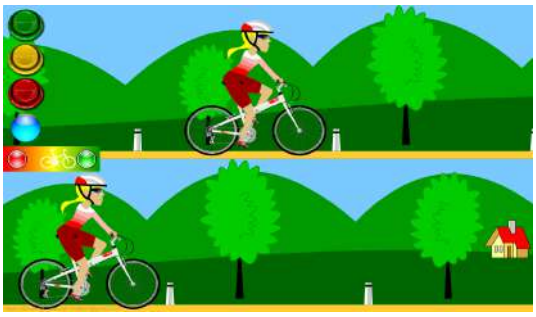
Cədvəl 1.

Tədris vahidləri və mövzular	**Təklif olunan animasiyalar**
1. Mexaniki hərəkət. 1.1. Mexaniki hərəkətin təsviri.	1. Hesablama cismi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_kolo&l=ru
1.2. Düzxətli bərabərsürətli hərəkət. 1.4. Düzxətli dəyişənsürətli hərəkət. 1.5. Hərəkətin qrafik təsviri.	2. Hərəkət https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_pohyb&l=ru
1.6.Çevrə üzrə bərabərsürətli hərəkət. 1,7.Çevrə üzrə bərabərsürətli hərəkət-də sürət və təcil.	3. Çevrə üzrə hərəkət https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_kruznice&l=ru

2. Qüvvə. 2.2. Cismin ətalətliliyi. Nyutonun I qanunu.	4. Nyutonun I qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_newton1&l=ru
2.3. Nyutonun II qanunu.	5. Nyutonun II qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/templateimg.php?s=mech_newton2&l=ru
2.4. Nyutonun III qanunu.	6. Nyutonun III qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_newton3&l=ru
2.5. Ümumdünya cazibə qanunu. 2.6. Ağırlıq qüvvəsi.	7. Qravitasiya sahəsi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=gp_centralni_pole&l=ru
2.8. Çəki.	8. Çəkisizlik https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=gp_beztizny&l=ru 9. Sərbəstdüşmə https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=gp_padostroj&l=ru 10. Havada və vakuumda cisimlərin sərbəst düşməsi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=gp_newtonova_trubice&l=ru
2.9. Sürtünmə qüvvəsi.	11. Sürtünmə və havanın müqaviməti https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_rovina&l=ru
3. Mexaniki iş və enerji. 3.1. Mexaniki iş.	12. Mexaniki iş https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_prace&l=ru
3.9. Enerjinin saxlanması qanunu.	13. Enerjinin saxlanması qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_zze&l=ru
4. Təzyiq 4.2. Qazın təzyiqi. Manometr.	14. Təzyiq https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_tlak&l=ru
4.3. Mayelərin təzyiqi.	15. Hidrostatik təzyiq https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_hydrotlak&l=ru
4.4. Maye və qazlarda təzyiqin ötürülməsi.	16. Paskal qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_pascal&l=ru
4.5. Birləşmiş qablar.	16. Birləşmiş qablar qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_nadoby&l=ru
4.6. Hidravlik maşın.	17. Hidravlik qaldırıcı https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_lis&l=ru
4.7 Atmosfer təzyiqi.	18. Yerin atmosferi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mf_atmosfera&l=ru

4.8.Atmosfer təzyiqinin ölçülməsi.	19. Atmosfer təzyiqi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mf_vyska_tlak&l=ru
4.9. Arximed qanunu.	20. Arximed qanunu https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_archimedes&l=ru
4.10. Cisimlərin üzmə şərti.	21. Katezian üzgəc https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_kartezian&l=ru
5. Sadə mexanizmlər. Cisimlərin tarazlığı.	22. Ling https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_paka&l=ru
5.1.Sadə mexanizmlər.Ling.	
5.2. Bloklar.	23. Blok https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_kladky&l=ru
5.3. Mail müstəvi.	24. Mail müstəvi https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_sily&l=ru
5.5. Cismin tarazlığı.	25. Tarazlığın növləri-1. https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_rovnovazna&l=ru 26. Tarazlığın növləri-2. https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_stabilita&l=ru
6. Mexaniki rəqslər və dalğalar.	27. Nyuton rəqqası https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=mech_houpacka&l=ru
6.1. Rəqsi hərəkət. Mexaniki rəqslər.	
6.2. Rəqsi hərəkəti xarakterizə edən kəmiyyətlər.	28. Riyazi rəqqas https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=kv_kyvadlo&l=ru 29. Yaylı rəqqas https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=kv_mechanicky_oscilator&l=ru
6.3. Dalğa. Mexaniki dalğa.	30. Dalğa https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=kv_vlneni&l=ru
6.4. Mexaniki dalğanın növləri. Dalğanı xarakterizə edən kəmiyyətlər.	31. Dalğa maşını https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/*template.php?s=kv_vlnostroj&l=ru*
6.5. Səs dalğaları.	32. Səs https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=kv_zvuk&l=ru
6.6. Səsin sürəti. Əks səda.	33. Səsin sürəti https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?s=kv_rychlost_zvuku&l=ru

VII sinif fizika kursunda *"Mexaniki hərəkətin təsviri"* mövzusunda kinematik anlayışların (hesablama cismi, hesablama sistemi, maddi nöqtə, trayektoriya, yol, yerdəyişmə, zaman, sürət və s.) formalaşması ilə başlayır.



Şəkil 1.

Tədris zamanı müəllimə elə gəlir ki, kinematikanın ilk anlayışları şagirdlər tərəfindən yaxşı mənimsənilir. Ona görə də müəllim mexaniki hərəkəti, bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətdə əsas anlayışları təhlil etmədən məsələ həllinə keçir. Kinematik anlayışların formalaşdırılması şagirdlərdən mücərrəd düşünmə qabiliyyəti tələb ediyindən, bu da təlim prosesində müəllimdən metodiki olaraq düzgün yanaşmani tələb edir. Başqa sözlə desək, tədris prosesində şagirdlərdə mexaniki hadisələr haqqında düzgün təsəvvür yaratmaq lazımdır.

Kinematik anlayışların formalaşmasına qədər şagirdlər sözlə izah edilən hərəkət növlərini müşahidə etməlidirlər. Ona görə də şagirdlərdə elmi təfəkkürü inkişaf etdirmək üçün tədrisin birinci mərhələsində söz ilə izah onlarda konkret hərəkət haqqında aydın təsəvvür yaradır.

Fiziki anlayışların formalaşdırılması prosesində nümayiş eksperimentinin rolu çox böyükdür. Ona görə də fizika fənninin tədrisi prosesində virtual nümayiş və təcrübələrdən istifadə şagirdlərdə müşahidələrə, müqayisə və nəticələrə marağı oyatmaqla, onları əhatə edən həyatı praktika və həyat hadisələri əsasında onlarda fiziki anlayışların formalaşması sürətlənir.

Maraqoyatma dərslikdə verilən material əsasında da aparıla bilər. Tədris prosesində müəllim mexaniki hərəkət və onu təsvir edən bəzi anlayıçları –*"hesablama cismi, hesablama sistemi, maddi nöqtə, trayektoriya, yol, yerdəyişmə, zaman, sürət"* və s. anlayışları təkrarlamaqla maraqlı virtual nümayiş və təcrübələrdən istifadə edə bilər.

Məsələn, müəllim *"Hesablama cismi"* adlı virtual təcrübəni nümayiş etdirilə bilər (şəkil 1). Bu nümayiş əsasında müəllim şagirdlərə bir neçə sualla müraciət edə bilər:

1. Nümayiş zamanı velosiped hansı trayektoriya üzrə hərəkət edir?
2. Velosipedin hərəkətinə mexaniki hərəkət kimi baxmaq olarmı?
3. Təqdim olunan nümayişdə hesablama cismi kimi nə götürülə bilər?

və s. kimi verlən suallar şagirdləri düşünməyə təhrik edir. Şagirdlərin fərziyyələri dinlənilir və elektron lövhədə qeyd olunur və sonra tədqiqat sualları formalaşdırılır.

- **Tədqiat sualı:** *Hansı hərəkət mexaniki hərəkət adlanır? Mexaniki hərəkət hansı kəmiyyətlərlə xarakterizə olunur?*

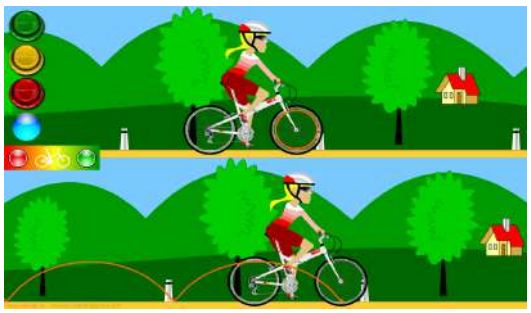
Dərsin *"Araşdırma"* hissəsi ilə maraqoyatma isi məqsədyönlü davam etdirilir və şagirdlərdən tapşırığa yaradıcı yanaşmaq tələb olunur.

Məlumat mübadiləsi və müzakirəsində şagirdlərə təqdim olunan suallar müxtəlif ola bilər. Məsələn,

1. Cismin mexaniki hərəkət etdiyini necə müəyyənləşdirmək olar?
2. Trayektoriya nədir?
3. Yerdəyişmə nəyə deyilir?
4. Yol nədir?
5. Yol və yerdəyişmə bir-birindən fərqlənirmi?
6. Trayektoriya hansı formalarda ola bilir?

Şagirdlərə təqdim olunmuş virtual nümayiş əsasında suallar da təqdim etmək olar. Məsələn,

1. Hərəkət edən iki idmançının vəziyyətlərinin dəyişməsini necə müəyyən etmək olar?
2. Onların hərəkət trayektoriyalarının forması necədir?
3. Birinci idmançının velosipedinin təkərinin oxa



və ikinci idmançının isə yola nəzərən (dizinin, pedalın, sepin) trayektoriyasının forması necədir? (şəkil 2.).

Nümayiş əsasında şagirdlər müşahidə edərək, hərəkətdə olan idmançıların vəziyyətlərinin ətrafdakı cisimlərə nəzərən dəyişdiyi qərarına gəlirlər. Həm də hər iki idmançının velosipedlərinin təkərlərinin hərəkət trayektoriyası ayrı–ayrı cisimlərə görə müxtəlifdir.

"Düzxətli bərabərsürətli hərəkət" mövzusunun tədrisində müəllim əsas diqqəti *"bərabərsürətli hərəkət"* anlayışının formalaşdırılmasına yönəltməlidir. Bərabərsürətli hərəkətin sadə görünməsinə baxmayaraq onun sözlə təsvir edilməsi ilə kifayətlənmək olmaz. Ona görə də distant tədris zamanı şagirdlərə animasiya–nümayiş təqdim olunması məqsədəuyğundur.

Maraqoyatma hissəsində təqdim olunmuş virtual nümayişdə hər iki idmançının hərəkətlərinin necə fərqləndiyini aydınlaşdıraraq, tədqiqat sualı formalaşdırılır.

- **Tədqiqat sualı:** *Hansı hərəkətə düzxətli bərabərsürətli hərəkət deyilir?*

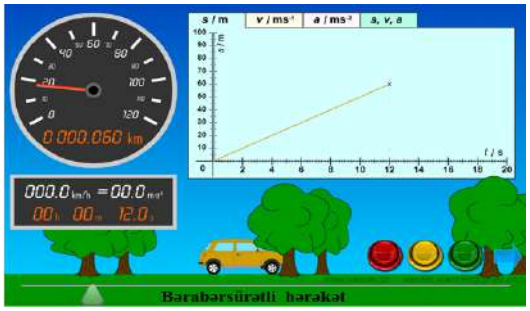
Araşdırma hissəsində hər iki idmançının hərəkət trayektoriyası və sürətləri haqqında müzakirə aparılır.

"Sürət" anlayışı şagirdlərdən mücərrəd təfəkkür qabiliyyəti tələb edir. Sürət haqqında həyat müşahidələrindən şagirdlərin ilk təsəvvürləri olmasına baxmayaraq nümayiş animasiyası təqdim etmək olar.

"Hərəkət" nümayiş animasıyasını təqdim edərək, şagirdlərdən avtomobilin qət etdiyi yolun və sərf etdiyi zamanın qiymətlərini bir neçə dəfə qeyd etməklə, onun sürətinin

$$sürət = \frac{yol}{zaman}; \qquad \vartheta = \frac{S}{t}$$

düsturu ilə hesablaması tələb olunur. Hesablama nəticəsində şagirdlər avtomobilin sürətinin qiymətinin dəyişmədiyi qənaətinə gəlirlər (şəkil 3).



Şəkil 3.

"Düzxətli dəyişənsürətli hərəkət" mövzusunun tədrisində isə şagirdlərin əvvəlki mövzularda aldıqları biliklər təkrarlanır. Sonra şagirdlərin diqqəti hərəkət zamanı cismin (avtomobil) sürətinin dəyişməsinə yönəldilir. Şagirdlərin fikirləri dinlənilir və tədqiqat sualları formalaşdırılır.

- **Tədqiqat sualı:** *Düzxətli dəyişənsürətli hərəkət düxxətli bərabərsürətli hərəkətdən necə fərqlənir?*

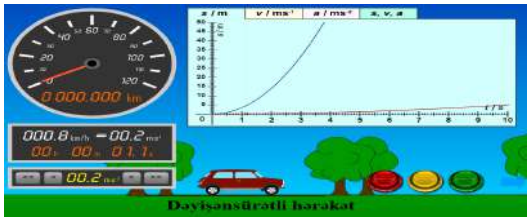
Araşdırma hissəsində *"Hərəkət"* adlı nümayişi (animasıyanı) şagirdlərə təqdim etməklə avtomobilin qət etdiyi yolun və sərf etdiyi zamanın qiymətlərini bir neçə dəfə qeyd etməklə, onun sürətinin qiymətlərini bir neçə dəfə hesalayırlar.

Hesablama nəticəsində şagirdlər avtomobilin sürətinin qiymətinin dəyişdiyi qənaətinə gəlirlər (şəkil 4).

"Hərəkətin qrafik təsviri" mövzusunun tədrisində isə şagirdlərin riyaziyyat və coğrafiya fənlərindən qrafik və diaqramlar haqqındakı bilikləri təkrar edilir. Riyaziyyatdan öyrəndikləri xətti funksiyanın düsturunu yazıb, qrafikini çəkməklə, dərslikdə verilən suallar əsasında şagirdlərin fərziyyələri dinlənilir. Sonra bunun əsasında tədqiqat sualı formalaşdırılır.

- **Tədqiqat sualı:** *Düzxətli bərabərsürətli və dəyişənsürətli hərəkətin qrafikləri bir-birindən necə fərqlənir?*

Araşdırma hissəsində müəlim sürət və yolun zamandan asılılıq qrafiklərini çəkərək izahat verir. Sonra *"Hərəkət"* adlı nümayişi təqdim edərək avtomobilin hərəkəti zamanı sürət və yolun zamandan asılılıq qrafikləri şagirdlərə izah edilir (şəkil 4).



Şəkil 4.

Müəllim dərsi ümumiləşdirərək, alınan nəticələri şagirdlərə təqdim edir.

Düzxətli bərabərsürətli hərəkətdə:

1. sürət zamana görə sabit qalır və zaman oxuna paralel olur.

2. yol–zaman qrafiki koordinant başlanğıcından keçən düz xətdir.

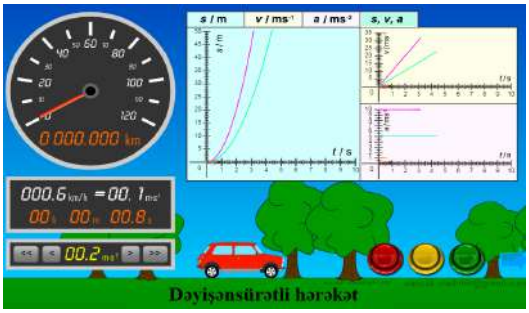
3. sürət qrafikinin altındakı fiqurun (düzbucaqlının) sahəsi ədədi qiymətcə gedilən yola bərabərdir (şəkil 4).

Düzxətli dəyişənsürətli hərəkətdə:

1. sürət zamana görə sabit qalmır.

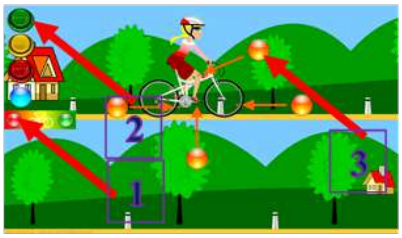
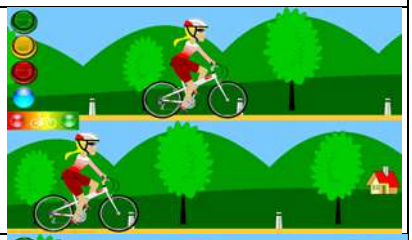
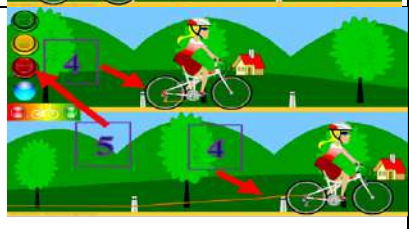
2. yol–zaman qrafiki koordinant başlanğı-cından keçən paraboladır.

3. sürət qrafikinin altındakı fiqurun sahəsi ədədi qiymətcə gedilən yola bərabərdir (şəkil 5).



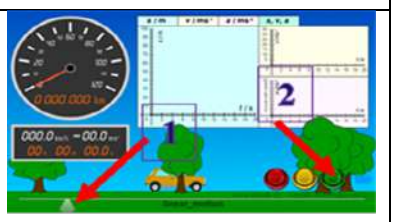
Şəkil 5.

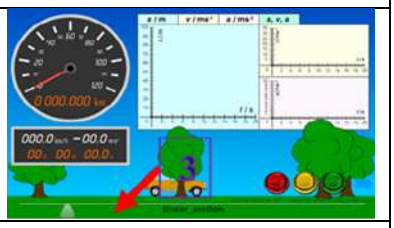
Tədris olunan hər mövzunun sonunda şagirdlərə müstəqil olaraq virtual nümayişləri (animasiyaları) evdə müstəqil olaraq təkrarlamaq tapşırılır.

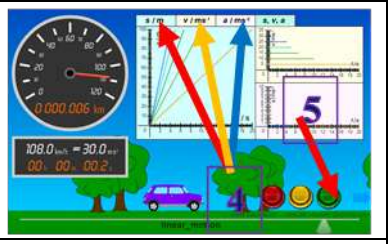
1. Kinematikanın əsaslari fəsli üzrə nümayiş təcrübələri.		
Təcrübə -1.	***Hesablama cismi və hesablama sistemi. Cismin hərəkət trayektoriyası və yerdəyişməsinin nümayişi.***	
Məqsəd:	*Fiziki animasiyadan istifadə edərək cisimlərin müxtəlif hesablama cisimlərinə (hesablama sitemlərinə) nəzərən hərəkətinin öyrənilməsi.*	
Avadanlıq:	Fiziki animasiyalar.	
İşin gedişi:		
1.	Fizikadan animasiya/simulyasiya qovluğundan *"Hesablama sistemi"* fiziki animasiyasını seçin. https://www.vascak.cz/physicsanimations.php?l=ru	
2.	Ekranın sol tərəfindəki *"göy rəngli"* (1) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxaraq, hərəkət edən cisimləri (idmançıları) seçin.	
3.	*"Yaşıl rəngli"* (2) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxaraq, velosiped ilə hərəkət edən idmançıların ətrafdakı cisimlərə nəzərən vəziyyətlərinin necə dəyişməsini müşahidə edin.	
4.	Hər iki idmançının eyni zaman müddətində qət etdikləri yerdəyişmə və yolları müqayisə edin.	
5.	İlkin vəziyyətdə *"narıncı rəngli"* (3) və (4) düymələrindən istifadə edərək, velosipedin diskinin, pedalının, zəncirinin və idmançının dizinin hərəkət trayektoriyalarını müşahidə edərək müqayisə edin.	
6.	Ekranın sağ tərəfindəki *"qırmızı rəngli"* (5) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxıb, buraxın və ilkin vəziyyətə qayıdın.	
7.	Hesablama cismi, onunla bağlı olan koordinat sistemi və zamanı ölçən cihaz (saat) necə adlanır və onun fiziki mahiyyətini izah edin.	
8.	İdmançıların yol (yerdəyişmə) və sürətin zamandan asılılq qrafiklərini qurun.	
9.	Təcrübədən alınan nəticələri dəftərinizdə qeyd edin.	
10.	*Qeyd: "Sarı rəngli"* düyməni sıxaraq təcrübəni tədricən müşahidə etmək olar.	

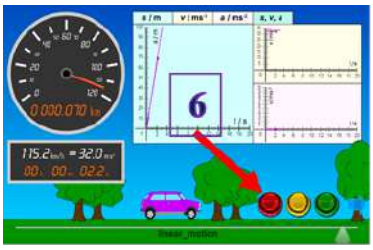
Təcrübə -2.	***Düzxətli bərabərsürətli və bərabərtəcilli hərəkətin öyrənilməsi.***
Məqsəd:	*Fiziki animasiyadan istifadə edərək cisimlərin hərəkətini öyrənilməsi və yol (S),*

	sürət (ϑ) və təcilin (a) zamandan asılılıq qrafiklərinin qurulmasını müşahidə etmək və qurmaq.
Avadanlıq:	Fiziki animasiyalar.
İşin gedişi:	
1.	Qovluqdan *"Bərabərsürətli və bərabərtəcilli hərəkətlərin öyrənilməsi"* fiziki animasiyasını seçin.
2.	Ekranın aşağı hissəsindəki *"üçbucağabənzər"* (1) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxaraq, avtomobilin hərəkət sürətini seçin.
3.	Ekranda sağ tərəfdəki *"yaşıl rəngli"* (2) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxın və bərabərsürətlə hərəkət edən avtomobilinn hərəkətini müşahidə edin.
4.	Ekranın aşağı hissəsində mausun sol düyməsinin köməyi ilə *"üçbucağabənzər"* (3) düyməsindən istifadə edərək avtomobilin sürətini (bir neçə dəfə) dəyişin və onun hərəkətini müşahidə edin.
5.	Ekranın yuxarı hissəsindəki yerdəyişmənin, sürət və təcilin (S, ϑ və a) işarələrini mausun sol düyməsi (4) ilə ayrı-ayrı seçin və avtomobilin qət etdiyi yolun (yerdəyişmənin), sürət və təcilin zamandan asılılıq qrafiklərinin qurulmasını müşahidə edin.
6.	Ekranın sağ tərəfində aşağıda olan ⇒ (5) düyməsini sıxın və sonra *"yaşıl rəngli"* düyməni sıxaraq bərabəryeyinləşən hərəkət edən avtomobilin hərəkətini müşahidə edin.
7.	Sonra avtomobilin hərəkət sürətini bir-neçə dəfə dəyişərək, bərabəryeyinləşən hərəkətdə onun qət etdiyi yolun, sürətinin və təcilinin (S, ϑ və a) zamandan asılılıq qrafiklərinin qurulmasını müşahidə edin.
8.	Ekranın sağ tərəfindəki *"qırmızı rəngli"* (6) düyməsini mausun sol düyməsi ilə sıxıb, buraxın və ilkin vəziyyətə qayıdın. (6).
9.	Cismin yerdəyişmənin, sürətinin və təcilinin (S, ϑ və a) zamandan asılılıq qrafiklərini dəftərinizdə qurun və hər üç kəmiyyətin zamandan asılılıq tənliklərini yazın.
10.	Təcrübədən alınan nəticələri dəftərinizdə qeyd edin.
11.	*Qeyd: "Sarı rəngli"* düyməni sıxaraq təcrübəni tədricən müşahidə etmək olar.









ƏDƏBIYYAT

1. M.İ.Murquzov, R.R. Abdurazaqov, R.M. Əliyev, D.Z. Əliyeva. Fizika 7, Dərslik, Bakınəşr, 2018. 144 s.
2. M.İ. Murquzov, R.R. Abdurazaqov, R.M. Əliyev, D.Z. Əliyeva. Fizika 7, Müəllimlər üçün metodik vəsait, Bakınəşr, 2018. 144 s.
3. Физика в школе – HTML5 (Физика. Анимации/Симуляции). https://www.vascak.cz/physicsanimations.php?l=ru , 2021.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303114

INTEGRATING CONVERSATIONAL CHATBOTS AND TANDEM LEARNING FOR DEVELOPING ORAL COMMUNICATION SKILLS IN EFL STUDENTS

ЖҰМАБЕКОВА СЫМБАТ РАШИТҚЫЗЫ
Магистрант. Университет Мирас
Шымкент, Казахстан

Abstract. *The development of oral fluency remains a central challenge in EFL contexts with limited out-of-class exposure. This study proposes a pedagogical framework that sequentially integrates two technology-mediated approaches: AI conversational chatbots and tandem learning. The Bot-Tandem-Transfer (BTT) model was piloted for 8 weeks with 40 B1-level learners. The findings indicate that sequential integration significantly improves fluency, interactional competence, and reduces speaking anxiety compared to traditional communicative instruction.*

Key words: *EFL speaking, chatbots, tandem learning, oral communication, BTT model.*

Introduction

In Kazakhstan and many other expanding-circle countries, English is taught as a compulsory subject, yet graduates often demonstrate low oral proficiency. The core reason is lack of meaningful speaking time. In a standard group of 24 students, average student talking time is less than 3 minutes per 90-minute lesson.

Two tools have emerged to solve this problem. First, conversational chatbots (ChatGPT Voice, ELSA Speak, Speak) offer unlimited, low-anxiety speaking practice. Second, tandem applications (Tandem, HelloTalk) provide access to native speakers for reciprocal exchange. However, in practice, both fail when used alone. Chatbots are too patient and artificial, while tandem conversations often collapse after 5 minutes because B1 learners lack vocabulary and confidence.

The present paper argues that these tools should be sequenced, not separated. We present the BTT model, where chatbot practice serves as a rehearsal for tandem performance.

Literature Review

Previous research on chatbots focuses on fluency and pronunciation. Lee (2023) reports a 27% increase in words-per-minute after 6 weeks of chatbot use. The main mechanism is affective: learners feel safe to make mistakes. Yet Godwin-Jones (2022) notes that chatbots cannot teach pragmatics because they almost never initiate repair.

Tandem learning, by contrast, is rich in pragmatics. Brammerts & Calvert (2021) define its two core principles as autonomy and reciprocity. Learners must negotiate meaning, which is a proven driver of acquisition. The problem is attrition. O'Rourke (2022) found that 60-68% of tandem pairs stop after the first meeting. The reason is the high entry threshold - unprepared learners cannot maintain conversation.

Thus, a gap exists: learners need a low-stakes stage before high-stakes human interaction.

The BTT Model

We propose a 3-phase cycle for each topic. One cycle = 1 week.

Table 1. The BTT Instructional Model

Phase	Place	Duration	Goal	Learner Role
Bot-Rehearsal	Homework	25-30 min	Vocabulary activation, fluency	Rehearsing actor
Tandem-	Class / Zoom	40 min	Negotiation of	Communicator

Performance			meaning	
Transfer-Reflection	Homework	15 min	Noticing, metacognition	Analyst

Phase 1 Details: Students do not chat freely. They use the P-C-R prompt formula developed for this study: Persona + Context + Rule for correction.

Example prompt used in the study: "You are a receptionist at a hostel in London. I am a guest. My level is B1. Ask me one question at a time. If I make a mistake, correct it in one short sentence."

Phase 2 Details: Tandem tasks are built on information gaps. Students cannot complete the task without asking their partner.

Example Task Card - Unit "Food": Student A has a menu with prices. Student B has a list of allergies and $15 budget. They must order lunch together.

Time is strictly divided: 20 min English / 20 min Russian-Kazakh to maintain fairness.

Phase 3 Details: Students fill in a short reflection table.

Table 2. Reflection Template for Students

Question	**My Chatbot Chat**	**My Tandem Chat**
What was difficult?	The bot spoke too fast	My partner didn't understand word "spicy"
What strategy did I use?	I asked bot to repeat	I explained: "spicy = hot, like chili"
What did I learn?	New phrase "I am allergic to..."	Real people need examples

Pilot Study

The pilot was conducted at a university in Almaty in Fall 2025. 40 students, B1 level, age 18-19. Randomly divided into Control Group (CG, n=20) who followed standard textbook speaking tasks, and Experimental Group (EG, n=20) who followed BTT.

Both groups had 2 sessions per week for 8 weeks. 5 topics were covered.

Assessment:

Pre/post speaking test (2 raters, CEFR B1 rubric: Fluency, Accuracy, Interaction)

FLCAS anxiety questionnaire (33 items)

Analysis of recordings

Results

Table 3. Changes in Speaking Performance After 8 Weeks

Indicator	**Control Group (Pre -> Post)**	**Experimental Group (Pre -> Post)**
Average continuous speech	1.3 min -> 1.7 min	1.2 min -> 2.9 min
Mean Length of Run (words)	4.3 -> 5.1	4.2 -> 8.7
FLCAS Anxiety Score (lower is better)	102.4 -> 98.1	104.2 -> 71.1
Tandem/Role-play completion rate	78%	95%

As Table 3 shows, EG outperformed CG in all measures. The increase in Mean Length of Run from 4.2 to 8.7 indicates that students started producing longer sentences without pausing.

Qualitative data supported this. 17 out of 20 students in EG wrote in journals that "bot gave me words, tandem gave me courage." One student wrote: "With bot I practiced 'Could I have...?'. With Polish partner I really had to use it because she didn't understand me if I said wrong.

"The dropout rate in tandem sessions was only 15% in EG, compared to 60% reported in previous studies. This is explained by preparation - students came to tandem with ready-made chunks.

Discussion

The results can be explained by Skehan's Limited Attentional Capacity Model. When lower-level processes like word retrieval are automatized during chatbot rehearsal, learners free cognitive resources to focus on higher-level processes like turn-taking and repair during human interaction.

Pedagogically, this means chatbots should not be used for "free conversation" but as a structured simulator. Tandem, in turn, should not be unstructured "talk about anything" but a task with a clear communicative goal.

Real Dialogue Examples: How Bot and Tandem Differ

To show the difference, we include real transcripts from our pilot (names changed).

Example 1: Chatbot Rehearsal

Bot: What would you like to order?

Student Aruzhan: I want chicken burger and... cola.

Bot: Good! A more polite way: "Could I have a chicken burger and a cola, please?" What size cola would you like?

Aruzhan: Could I have a large cola please?

Here the bot corrects politeness and pushes for full sentences.

Same student, next day, Tandem Performance with Polish partner:

Aruzhan: Could I have chicken burger? I allergic peanuts.

Partner (Marek): Sorry, allergic? What does it mean? You don't like peanuts?

Aruzhan: No, allergic is... if I eat peanuts, I... my face big, hospital.

Marek: Ah! Danger! Okay, so no peanuts. I understand.

In this interaction, Aruzhan had to paraphrase and explain. The bot would never ask "What does allergic mean?" It would just accept it. This is why tandem develops real communicative skill. When we showed this comparison to students, they immediately understood why both stages are needed.

Voices of Students: What Learners Said

We asked 20 students in the experimental group: "What was most useful for you?" Here are 3 authentic answers from reflection journals:

"Before I was scared to speak English. With bot I can make mistake 100 times and it still talks to me. With real person I was still scared but I remembered bot taught me phrase 'Could you repeat slowly?' I used it and it saved me." - Diana, 18 years old

"Tandem partner from Poland didn't understand my English when I said 'I am study at university'. He said 'You are study?'. I understood my mistake. Bot also corrected but I didn't care. When real person doesn't understand, you care more." - Alikhan, 19 years old

"My favorite part was reflection. I listened to my own voice recording and I heard I say 'ehh... ehh...' many times. I didn't know before. Now I try to replace ehh with 'well'." - Madina, 18 years old

These quotes show that learning is not just about vocabulary, but about awareness and motivation.

What the Teacher Should NOT Do

From our experience, there are three common mistakes teachers make when using this model:

Mistake 1: Letting students chat freely with AI. If you say "just chat with ChatGPT", students talk for 2 minutes and stop. You must give a strict role, goal, and minimum sentence length. Example: "You have 20 minutes, you must order food, ask 3 questions about price, and learn 2 new words. Submit transcript."

Mistake 2: Correcting every mistake during tandem. Tandem is about fluency, not accuracy. If the teacher interrupts tandem to correct grammar, students stop speaking. We told teachers: during tandem, only help if communication completely stops for more than 30 seconds.

Mistake 3: Grading only final speaking test. If you grade only final test, students don't take reflection seriously. We made reflection 30% of the module grade. Students who wrote good reflections improved faster, because they noticed their own problems.

Conclusion

The present study demonstrates that the dichotomy between artificial intelligence and human interaction in language education is false. Chatbots and tandem learning are not mutually exclusive alternatives but sequential stages of a coherent learning trajectory.

The findings of the 8-week pilot study provide empirical support for the Bot-Tandem-Transfer model. By using conversational chatbots as a low-stakes rehearsal environment, learners were able to automatize lexical retrieval and grammatical encoding, which in turn freed attentional resources for managing authentic interaction in tandem sessions. This explains the significant gains in fluency (from 1.2 to 2.9 minutes of continuous speech), the substantial reduction in speaking anxiety (31.7% decrease in FLCAS), and the marked improvement in tandem retention (from 40% to 85%).

Crucially, the study reveals that preparation determines the success of tandem learning. Without Phase 1, tandem fails due to cognitive overload; without Phase 2, chatbot practice remains artificial and does not transfer to real communication; without Phase 3, learning remains implicit and is not consolidated.

For EFL contexts such as Kazakhstan, where learners have high instrumental motivation but lack an English-speaking environment, the BTT model offers a pedagogically sound, technologically feasible, and economically accessible solution. It does not require expensive software or native speaker teachers - only free chatbot applications, structured task design, and a shift in teacher mindset from being a knowledge provider to being a designer of interactional opportunities.

We conclude that the future of EFL speaking instruction lies not in choosing between AI and human, but in designing intelligent sequences where AI prepares learners for more successful and more human interactions.

REFERENCES

1. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
2. Brammerts, H., & Calvert, M. (2021). Learning by communicating in tandem. Routledge.
3. El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on speaking anxiety. Journal of Language and Education, 7(2), 12-24.
4. Ellis, R. (2020). Task-based language teaching and learning. Cambridge University Press.
5. Godwin-Jones, R. (2023). Chatbots and language learning: A new frontier. Language Learning & Technology, 27(1), 1-18.
6. Horwitz, E. K., et al. (1986). Foreign language classroom anxiety. Modern Language Journal, 70(2), 125-132.
7. Kim, H., Shin, D., & Lee, S. (2023). The effects of AI chatbots on EFL learners' speaking proficiency. ReCALL, 35(2), 112-129.
8. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon.
9. Lee, J. (2023). AI chatbots and L2 fluency development. Computer Assisted Language Learning, 36(4), 567-589.
10. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in SLA. Handbook of SLA.
11. O'Rourke, B., & Werner, C. (2022). Tandem learning in the age of mobile apps. System, 104, 102687.
12. Skehan, P. (2018). A cognitive approach to language learning. Oxford University Press.
13. Swain, M. (2005). The output hypothesis. Studies in SLA, 27(3), 471-483.
14. Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2020). Learning foreign languages in teletandem. DELTA, 36(2), 1-22.
15. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.
16. Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI. Language Learning & Technology, 26(2).
17. Reinders, H., & Wattana, S. (2022). Chatbots and willingness to communicate. Innovation in Language Learning, 15(3).
18. Lewis, T., & O'Dowd, R. (2021). Online intercultural exchange. Routledge.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303118

STUDENTS' ATTITUDES TOWARD USING ONLINE DICTIONARIES IN ENGLISH VOCABULARY LEARNING

ORYNBASSAROV DARYN MURATULY
Student of the Faculty of Foreign Languages, Miras University

Academic Supervisor - **SEITOVA M.E.**
Shymkent, Kazakhastan

Abstract. *This article examines students' attitudes toward using online dictionaries as a tool for English vocabulary learning. Online dictionaries provide rapid access to definitions, translations, pronunciation, example sentences, collocations, and other language-learning information. The article discusses the main factors that influence students' attitudes, including accessibility, convenience, multimedia features, reliability, and learner autonomy. Previous research indicates generally positive attitudes toward electronic and online dictionaries, while also identifying challenges such as incomplete information, advertisements, internet dependence, and overreliance on direct translation. The article concludes that online dictionaries can support vocabulary development effectively when students are taught how to evaluate information and use dictionary features strategically.*

Introduction

Digital technologies have changed the way foreign languages are learned and taught. One of the most widely used digital resources is the online dictionary. Unlike traditional printed dictionaries, online dictionaries can provide learners with immediate access to meanings, pronunciation, example sentences, synonyms, collocations, and other information. This makes them particularly useful for English vocabulary learning. Students' attitudes toward a learning tool are important because positive perceptions may encourage more frequent and purposeful use. At the same time, convenience alone does not guarantee effective learning. Learners need to understand how to select reliable dictionary resources and how to use the information provided by them. Recent studies have reported generally positive attitudes toward electronic and online dictionaries. For example, research involving Indonesian EFL students found positive perceptions of e-dictionaries, especially because of their convenience and accessibility. Other research has shown that students often prefer electronic and bilingual dictionaries to printed dictionaries. These findings suggest that online dictionaries have become an important component of contemporary language learning.

1. Accessibility and Convenience

One of the main reasons students use online dictionaries is their accessibility. A smartphone, tablet, or computer can provide access to a dictionary almost immediately. Students therefore do not need to carry a large printed dictionary and can search for unfamiliar vocabulary while reading, writing, listening, or speaking. Convenience also relates to speed. When students encounter an unknown word, they can enter it into a search field and receive several types of information within seconds. This can reduce interruptions during learning activities and allow students to continue working with a text. Research on students' perceptions has found that learners commonly value online dictionaries because they are flexible and easy to access. Such characteristics may encourage students to consult dictionaries more frequently than they would consult printed resources.

2. Multimedia and Vocabulary Learning

Another important feature of online dictionaries is their multimedia functionality. Many digital dictionaries provide audio pronunciation, phonetic transcription, example sentences, images, and sometimes video or other contextual information. These features can support different aspects of vocabulary knowledge. For example, pronunciation audio allows learners to hear a word rather than relying only on its written form. Example sentences help learners understand how a word functions in context, while images can clarify concrete meanings. Collocations can also help learners identify which words naturally occur together. The availability of multiple types of information can make vocabulary learning more active. Instead of simply translating an unfamiliar word, students can examine its pronunciation, grammatical category, meanings, examples, and typical combinations.

3. Students' Attitudes and Motivation

Students' attitudes toward online dictionaries are influenced by their perception of usefulness and ease of use. When learners believe that a dictionary helps them solve vocabulary problems quickly, they may be more willing to use it independently. A positive attitude can also contribute to learner autonomy. Students can search for unfamiliar words without waiting for the teacher and can choose which aspects of a word they need to investigate. This is particularly valuable outside the classroom, where teacher support may not be immediately available. However, students may not use all dictionary features equally. Some primarily search for translations or basic meanings and may ignore pronunciation, grammatical information, collocations, and example sentences. Therefore, positive attitudes should be combined with appropriate dictionary-use training.

4. Reliability and Potential Problems

Although online dictionaries offer many advantages, students should also be aware of potential limitations. Different websites and applications may provide different translations or explanations. Some resources may contain insufficient contextual information, intrusive advertising, or require an internet connection. Another potential problem is overreliance on direct translation. If students always select the first translation they see, they may choose a word that is grammatically correct but inappropriate for the context. For this reason, teachers should encourage learners to compare meanings, examine example sentences, and check parts of speech and collocations. Recent studies have also reported practical difficulties associated with e-dictionary use, including internet or data costs, advertisements, incomplete definitions, and discomfort from prolonged smartphone use. These issues should be considered when integrating online dictionaries into language teaching.

5. Pedagogical Recommendations

Teachers can help students develop effective online dictionary habits through short, systematic activities. Students can be asked to investigate a new word by recording its definition, pronunciation, part of speech, example sentence, and one common collocation. Another useful activity is dictionary comparison. Students can search for the same word in two reliable dictionaries and identify differences in definitions, examples, pronunciation, or usage information. This develops critical digital literacy and reduces dependence on a single source. Teachers can also introduce vocabulary journals in which students record new words and revisit them regularly. Such activities turn dictionary consultation from a quick translation process into a deeper vocabulary-learning strategy.

Conclusion

Online dictionaries have considerable potential for supporting English vocabulary learning. Students generally value their accessibility, speed, flexibility, and additional features such as pronunciation and contextual examples. At the same time, effective use depends on learners'

ability to evaluate information and select appropriate meanings. The role of the teacher is therefore not to discourage dictionary use but to develop students' dictionary literacy. When learners understand how to use definitions, examples, pronunciation, collocations, and grammatical information, online dictionaries can become an effective tool for independent vocabulary development and lifelong language learning.

REFERENCES

1. Alrashdan, I., Migdady, L. A.-J., & Altakhaineh, A. R. M. (2024). Attitudes of Jordanian school students toward dictionaries. Heliyon, 10(21), e39499. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39499
2. Kustati, M., Silviyanti, T. M., Yusuf, Y. Q., & Ningrum, L. C. (2022). The assistance of e-dictionaries in learning English vocabulary to Indonesian EFL students. Journal of English Language Teaching Innovations and Materials, 4(2). https://doi.org/10.26418/jeltim.v4i2.55771
3. Tanjung, A. P., & Daulay, S. H. (2023). Exploring students' perceptions of using the application online dictionary. Jurnal Ilmu Pendidikan, 15(1), 84–90. https://doi.org/10.37640/jip.v15i1.1671
4. O'Neill, E. M. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. CALL-EJ, 20(1), 154–177.
5. Nation, I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge University Press.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303126

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

А.И. АМИДОВ
Центрально-Азиатский инновационный университет
Заслуженный тренер Казахской ССР
и.о. доцента кафедры «Начальная военная подготовка и физическая культура»
Шымкент, Казахстан

Аннотация. *В статье рассматривается проблема оздоровительной физической культуры, ее основные направления и тенденции развития.*

Ключевые слова: *физкультурно-оздоровительная деятельность, формы оздоровительной физической культуры, здоровье, средства оздоровления, двигательная активность.*

HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE AT THE PRESENT STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT

A. I. AMIDOV
Central Asian Innovation University
Honored coach of the Kazakh SSR
Acting Associate Professor of the Department of «Primary Military training and Physical Education», Shymkent, Kazakhstan

Abstract. *The article deals with the problem of health-improving physical culture, its main directions and development trends.*

Key words: *physical well-being activities, forms of physical culture, health, rehabilitation facilities, physical activity.*

Оздоровительная физическая культура – это специфическая сфера использования средств физической культуры и спорта, направленная на оптимизацию физического состояния человека, восстановление сил, затраченных в процессе труда (учебы), организацию активного досуга и повышение устойчивости организма к действию неблагоприятных факторов производства и окружающей среды [3, с. 10].

В основе оздоровительной физической культуры находится двигательная активность, которая имеет важное значение для формирования и поддержания нормальной жизнедеятельности организма человека, а также для предотвращения возникновения различных заболеваний.

Движение – не просто одно из составляющих здорового образа жизни, это совершенно необходимая предпосылка нормальной жизнедеятельности человека. Недостаток движения, приводящий к нарушению обмена веществ, является основной причиной так называемых болезней цивилизации [2, с. 10−11].

Современное общество предъявляет высокие требования к специалисту в области оздоровительной физической культуры.

Данный специалист предназначен для работы на предприятиях (объединениях), в организациях, научных учреждениях, учебных заведениях, коллективах физической культуры, в физкультурно-спортивных клубах, по месту жительства, на спортивных сооружениях, в физкультурно-оздоровительных центрах, клубах по интересам, в местах массового отдыха населения, в лечебно-профилактических и восстановительных центрах,

в группах физкультурно-оздоровительной направленности для людей различного возраста, пола и физической подготовленности.

Специалист в области оздоровительной физической культуры должен иметь высокий уровень профессиональной подготовки, обладать широкой эрудицией и культурой, ясно видеть политические цели государства, быть убежденным патриотом и интернационалистом, достойным представителем интеллигенции.

Он обязан активно проводить в жизнь государственную политику, обладать высокими гражданскими и нравственными качествами, ответственно относиться к порученному делу.

Он должен иметь широкую фундаментальную научную и практическую подготовку, глубоко овладеть профессиональной подготовкой, непрерывно пополнять свои знания, расширять общественно-политический кругозор, уметь на практике применять принципы научной организации труда, владеть передовыми методами управления, навыками политико-воспитательной работы среди населения [4. с. 223].

Специалист в области оздоровительной физической культуры должен знать:

- основы общественных дисциплин в объеме, необходимом для успешного освоения изучаемого материала;
- теоретические и практические основы медико-биологического цикла, в том числе: анатомию, физиологию и гигиену, биохимию и биомеханику, спортивную медицину и лечебную физическую культуру, а также психолого-педагогические дисциплины – психологию, педагогику, методику преподавания и спортивной тренировки по основным видам спорта в физкультурно-оздоровительных группах;
- историю физической культуры и спорта;
- теорию физической культуры и вопросы управления физкультурным движением;
- функции и методику управленческой деятельности;
- специальные дисциплины, раскрывающие методологию и методику физического воспитания и физкультурно-оздоровительной работы;
- содержание работы по охране окружающей среды, правовые основы в сфере физической культуры;
- постановления, распоряжения, приказы вышестоящих организаций, нормативные и другие руководящие документы по физкультурно-оздоровительной работе;
- основы общей психологии и особенности процесса формирования мировоззрения и ценностных ориентаций личности;психологию молодых людей, зрелого, среднего и пожилого возраста;
- психологию коллективных действий и особенности формирования коллектива; социальную психологию, общую педагогику;
- возрастные особенности людей, показания и противопоказания к занятиям конкретным видом спорта и различными физическими упражнениями, в т. ч. нетрадиционными;
- принципы и приемы массажа, лечебной физкультуры, профилактики заболеваний и травм;
- основы рационально го питания, режима труда и отдыха; методику изучения трудовой деятельности и основу научной организации труда;
- особенности двигательной активности людей; эффективность физических нагрузок разной интенсивности и физиотерапевтических средств в реабилитации и профилактике;
- основу и методику производственной физкультуры в рабочее и нерабочее время;
- средства, формы и методы агитационно-пропагандистской работы, механизмы формирования мотивов, интересов и потребностей в занятиях оздоровительной физической культурой;
- основы трудового законодательства; составление установленной отчетности;
- правила и технику безопасности при занятиях физическими упражнениями;

- методику обучения различным видам физических упражнений, планирование и методику учебно-тренировочных занятий с оздоровительным, общеразвивающим и лечебным эффектом воздействия на занимающихся;

- направление развития физкультурно-оздоровительной деятельности в современном обществе [4. с. 224].

Специалист в области оздоровительной физической культуры должен уметь:

- применять на практике полученные знания для решения педагогических, методических, организационно-управленческих, исследовательских и других задач;

- планировать, организовать и вести педагогическую, учебно-воспитательную, физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу, а также учебно-тренировочные занятия по видам спорта и в группах физкультурно-оздоровительной направленности;

- определять степень и глубину усвоения учебного материала;разрабатывать и осуществлять методики физкультурно-оздоровительной работы, анализировать, обобщать и распространять передовой опыт педагогической, исследовательской и учебно-методической деятельности;

- осуществлять агитационно-пропагандистскую и лекционную работу в области оздоровительной физической культуры и спорта;

- проводить работу по формированию групп по видам спорта и физкультурно-оздоровительной направленности в учебных заведениях и учреждениях, вести как групповые, так и индивидуальные занятия;

- разрабатывать комплексные физкультурно-оздоровительные мероприятия с целевой ориентацией на профессиональную реабилитацию и адаптацию, устранение недостатков двигательной подготовки, дефектов опорно-двигательного аппарата, осуществление профилактики наиболее часто встречающихся и производственно обусловленных заболеваний, улучшение психического физического здоровья;

- обучать правильному составлению различных оздоровительных комплексов физических упражнений, разрабатывать программы по регулированию веса тела;

- давать рекомендации по соблюдению здорового образа жизни, используя национальные и культурные традиции, климатогеографические, экономические, экологические особенности региона;

- составлять методическую документацию с акцентом на разработку многолетних программ режимов двигательной активности, учитывая индивидуальные особенности человека; владеть простейшими методами медицинского и педагогического контроля, оценивать функциональное состояние и общую физическую работоспособность человека, обеспечить первую медицинскую помощь при травмах, функциональных расстройствах;

- обеспечивать эффективное использование технических средств и оборудования в оздоровительной и профилактической работе;

- обосновывать направленность средств и методов оздоровительной физической культуры впрофилактикой и реабилитационной работе;

- на практике применять знания и навыки, приобретенные в области научной организации и охраны труда, организации и проведении производственной физкультуры в режиме труда и отдыха трудящихся, физкультурно-оздоровительных занятий и мероприятий, смотров-конкурсов на лучшую постановку оздоровительной работы, туристские слеты, походы выходного дня;

- осуществлять подготовку общественников по физкультурно-оздоровительной работе, учебу и аттестацию общественных кадров, организовывать работу общественных организаций по профилактике наиболее распространенных заболеваний методами оздоровительной физической культуры, систематически повышать свою профессиональную квалификацию;

- проводить педагогические и социологические исследования среди населения, определяющие ту и иную группу риска для здоровья; проводить работу по анализу эффективности физкультурно-оздоровительной работы с опосредованным влиянием на экономические показатели предприятия, учреждения;

- обеспечить административное управление по руководству оздоровительной физической культуры в коллективах; осуществлять учет финансово-хозяйственной деятельности [4. с. 224].

В современных условиях инновационные процессы и инновационная деятельность являются важнейшими инструментами повышения качества и конкурентоспособности образования.

В образовании инновационные процессы необходимо рассматривать в контексте его социальной обусловленности, что предполагает соответствие системы образования жизненным социальным потребностям:

- внутреннюю согласованность ее частей и оценку обществом каждого из структурных элементов;

- нацеленность на прогрессивное развитие общества;

- наличие у молодых людей потребности в образовании, ее социальную направленность.

В последние годы инновационные процессы активно реализуются в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», который стал единственным педагогическим вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования». В институте создан научно-образовательный комплекс, действуют научно-образовательные центры «Гуманитарные науки и образование» и «Естественнонаучное образование», 12 научно-исследовательских лабораторий [1, с. 9−10].

В научно-исследовательской лаборатории «Эволютивная конституция человека» проводится изучение особенностей морфологической и функциональной адаптации лиц с разными эволютивнымисоматотипами, проживающих в экологически неблагополучных условиях, что позволяет научно обоснованно прогнозировать негативные реакции организма на внешние воздействия и разрабатывать адекватные методы коррекции нарушений опорно-двигательного аппарата, оптимизации двигательной активности [6, с. 3].

В ходе исследований у девушек с патологическим и дисэволютивным соматотипами были выявлены низкие показатели динамометрии правой кисти, а также нарушения опорно-двигательного аппарата. При проведении учебно-реабилитационных занятий с использованием средств атлетической гимнастики наблюдалось увеличение силы мышц правой кисти на 3–4 кг, исправление осанки и уменьшение степени плоскостопия [5, с. 420].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная инновационная методика позволяет решать современные задачи в области оздоровительной физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. − 2012. − № 2. − С. 9−12.
2. Колосков, А. Н. Спорт-целитель / А. Н. Колосков // Физическая культура и спорт. − 2006. − № 9. – С. 10 −11.
3. Фурманов, А. Г. Оздоровительная физическая культура: учеб.для студентов вузов / А. Г. Фурманов, М. Б. Юспа. – Минск, Тесей, 2003. – 528 с.
4. Фурманов, А. Г. Квалификационная характеристика специалиста по оздоровительной физической культуре / А. Г. Фурманов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. − 2008. − № 6. − С. 223−226.
5. Черепахин, Д. А. Коррекция нарушений опорно-двигательного аппарата у девушек в возрасте 18 лет с дисэволютивным и патологическим соматотипами средствами атлетической гимнастики / Д. А. Черепахин, А. А. Щанкин, О. А. Кошелева // Фундам. исслед. – 2011. − № 11. − С. 420−423.
6. Щанкин, А. А. Экологические, морфофункциональные и медико-педагогические аспекты эволютивной конституции человека : монография / А. А. Щанкин, Г. И. Щанкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 310 с.

УДК 372.853
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303128

FİZİKA TƏLİMİNDƏ MÜŞAHİDƏ VƏ EKSPERİMENTİN ŞAGİRDLƏRİN TƏDQİQAT BACARIQLARININ İNKİŞAFINA TƏSİRİ

ƏLIYEVA DILBƏR ZIRƏK QIZI
p.ü.f.d., ADPU-nun fizika fakültəsinin dosenti, Баку, Азербайджан

SƏLIMOVA LALƏ ÖMƏR QIZI
ADPU-nun fizika fakültəsinin magistrantı, Баку, Азербайджан

Annotasiya. *Müasir fizika təliminin əsas məqsədlərindən biri şagirdlərin yalnız fiziki bilikləri mənimsəməsi deyil, həm də elmi araşdırma aparmaq, müşahidə etmək, problem müəyyənləşdirmək, fərziyyə irəli sürmək, eksperiment planlaşdırmaq, məlumat toplamaq və sübutlar əsasında nəticə çıxarmaq bacarıqlarının inkişaf etdirilməsidir. Bu məqalədə fizika dərslərində müşahidə və eksperimentin şagirdlərin tədqiqat bacarıqlarının formalaşmasına təsiri nəzəri və metodik baxımdan araşdırılmışdır. Beynəlxalq elmi ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, inquiry-based science education və eksperiment əsaslı təlim şagirdlərin konseptual anlamasını, elmi düşünməsini, məlumatlarla işləməsini və sübut əsaslı nəticə çıxarmasını dəstəkləyir. Araşdırmanın nəticələri göstərir ki, eksperimentin sadəcə nümayiş vasitəsi kimi deyil, şagirdin sual verməsi, fərziyyə qurması, məlumat toplaması və nəticəni əsaslandırması üçün təşkil edilməsi daha yüksək pedaqoji səmərə yaradır.*

Açar sözlər: *fizika təlimi, müşahidə, eksperiment, tədqiqat bacarıqları, inquiry-based learning, elmi düşünmə, elmi savadlılıq.*

Elm və texnologiyanın sürətli inkişafı təhsil sisteminin qarşısında yeni tələblər yaratmışdır. Müasir məktəb şagirdinin yalnız hazır məlumatları yadda saxlaması kifayət etmir. Şagird məlumatı axtarmağı, onun etibarlılığını qiymətləndirməyi, müşahidə və eksperiment yolu ilə sübut əldə etməyi, məlumatları təhlil etməyi və əsaslandırılmış nəticə çıxarmağı bacarmalıdır. Bu baxımdan təbiət elmlərinin, xüsusilə fizikanın tədrisi şagirdlərdə elmi-tədqiqat bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üçün geniş imkanlar yaradır [1; 2].

Müasir elm təhsili konsepsiyalarında elmi fəaliyyətin əsas komponentləri kimi sual vermək, problemin müəyyənləşdirilməsi, modellərin qurulması, araşdırmanın planlaşdırılması və aparılması, məlumatların təhlili, sübut əsasında izahların qurulması və elmi məlumatların kommunikasiya edilməsi göstərilir [1]. Bu bacarıqların formalaşması üçün şagirdin yalnız nəzəri məlumatla tanış olması deyil, elmi fəaliyyətin müəyyən elementlərini bilavasitə yerinə yetirməsi zəruridir

OECD-nin PISA 2025 Science Framework sənədində də elmi araşdırmanın layihələndirilməsi və məlumatların sübut kimi tənqidi şəkildə şərh edilməsi mühüm elmi kompetensiya kimi təqdim edilir. Şagirdin elmi sualı müəyyənləşdirməsi, uyğun eksperimental dizayn təklif etməsi, eksperimentin məqsədəuyğunluğunu qiymətləndirməsi, məlumatları şərh etməsi və nəticələrin əsaslandırılmasını həyata keçirməsi gözlənilir [2].

Fizika öz mahiyyətinə görə eksperimental elmdir. Fiziki qanun və qanunauyğunluqların müşahidə və ölçmələr vasitəsilə öyrənilməsi şagirdlərə nəzəri anlayışlarla real hadisələr arasında əlaqə yaratmağa imkan verir. Buna görə də müşahidə və eksperiment fizikanın tədrisində yalnız əlavə metod deyil, elmi dünyagörüşünün və tədqiqat fəaliyyətinin formalaşdırılmasının mühüm vasitəsi kimi nəzərdən keçirilməlidir.

1. Fizika təlimində müşahidənin pedaqoji əhəmiyyəti

Müşahidə elmi idrakın ilkin mərhələlərindən biridir. Şagird fiziki hadisəni müşahidə etməklə onun əsas xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirir, dəyişiklikləri qeydə alır və hadisə haqqında

ilkin suallar formalaşdırır. Fizika dərslərində müşahidənin məqsədyönlü təşkili şagirdlərin diqqət, müqayisə, təsnifetmə, təsvir və nəticə çıxarma bacarıqlarının inkişafına şərait yaradır.

Müşahidənin təlim prosesində səmərəli olması üçün şagirdə yalnız "müşahidə et" tapşırığının verilməsi kifayət deyil. Müəllim müşahidənin məqsədini müəyyənləşdirməli, şagirdin hansı əlamətlərə diqqət yetirməli olduğunu istiqamətləndirməli və müşahidədən sonra nəticələrin müzakirəsini təşkil etməlidir. Beləliklə, müşahidə passiv baxış prosesindən məqsədyönlü idrak fəaliyyətinə çevrilir. Məsələn, istilik hadisələrinin öyrənilməsi zamanı şagird müxtəlif materialların qızdırılması prosesini müşahidə edə bilər. Burada əsas məqsəd sadəcə temperature dəyişməsini görmək deyil, temperaturla zaman arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirmək, materialların davranışını müqayisə etmək və müşahidə olunan nəticələri izah etməkdir. Belə fəaliyyət şagirdlərdə məlumatın sistemli şəkildə toplanması və qeyd edilməsi bacarığını formalaşdırır. Şagird müşahidə nəticələrini cədvəldə təqdim etdikdə və ya qrafik qurduqda fiziki hadisəni yalnız sözlə təsvir etmir, həm də əldə etdiyi məlumatı strukturlaşdırır.

2. Eksperimentin tədqiqat bacarıqlarının inkişafında rolu

Eksperiment müşahidədən daha yüksək səviyyəli tədqiqat fəaliyyətinin təşkilinə imkan verir.

Eksperiment zamanı şagird müəyyən dəyişənləri idarə edir, ölçmə aparır, məlumat toplayır və əldə etdiyi nəticələrin irəli sürülmüş fərziyyəni dəstəkləyib-dəstəkləmədiyini araşdırır. National Research Council tərəfindən müəyyənləşdirilmiş elmi praktikalar arasında araşdırmanın planlaşdırılması və aparılması, məlumatların təhlili və şərhi, sübut əsasında izahların qurulması xüsusi yer tutur [1]. Bu komponentlərin hamısı düzgün təşkil edilmiş fizika eksperimentində öz əksini tapa bilər.

Eksperimentin şagirdlər üçün hazır prosedur şəklində təqdim edilməsi onların tədqiqat bacarıqlarının inkişafını müəyyən dərəcədə məhdudlaşdıra bilər. Şagirdə bütün addımlar əvvəlcədən verildikdə onun əsas fəaliyyəti təlimatı icra etməklə məhdudlaşır. Halbuki inquiry-based yanaşmada şagirdə müəyyən problem təqdim edilir və o, problemin həlli üçün araşdırmanın ayrı-ayrı mərhələlərində qərarlar qəbul edir.

Bu baxımdan eksperimentlər müxtəlif səviyyələrdə təşkil edilə bilər:

1. Nümayiş eksperimenti – əsas məqsəd fiziki hadisənin şagirdlərə göstərilməsidir.

2. Təsdiqləyici eksperiment – əvvəlcədən məlum olan qanunauyğunluğun təcrübə ilə yoxlanılmasıdır.

3. İstiqamətləndirilmiş inquiry eksperimenti – problem və ya sual müəllim tərəfindən verilir, lakin şagirdlər eksperimentin müəyyən mərhələlərini özləri müəyyənləşdirirlər.

4. Açıq inquiry eksperimenti – şagird tədqiqat sualının formalaşdırılması, eksperimentin planlaşdırılması, məlumatların toplanması və nəticələrin əsaslandırılmasında daha yüksək müstəqilliyə malik olur.

Beynəlxalq tədqiqatlar inquiry-based təlimin effektivliyinin onun nə dərəcədə şagirdmərkəzli olmasından əlavə, verilən metodik istiqamətləndirmənin keyfiyyətindən də asılı olduğunu göstərir [3; 4].

Bu nəticə xüsusilə mühüm bir metodik məqamı göstərir: effektiv inquiry təlimi şagirdi tamamilə nəzarətsiz buraxmaq demək deyil. Müəllim tədqiqat prosesini istiqamətləndirməli, lakin şagirdin müşahidə, fərziyyə, ölçmə, məlumatların təhlili və nəticə çıxarma proseslərində fəal iştirakına imkan yaratmalıdır.

3. Tədqiqat bacarıqlarının struktur komponentləri

Fizika dərslərində şagirdlərin tədqiqat bacarıqlarını bir neçə qarşılıqlı əlaqəli komponent üzrə qruplaşdırmaq mümkündür:

Tədqiqat bacarığı - Şagird fəaliyyətinin göstəricisi

Problemin müəyyənləşdirilməsi - Fiziki hadisə ilə bağlı araşdırıla bilən sual formalaşdırır

Fərziyyənin irəli sürülməsi - Hadisənin mümkün nəticəsini əsaslandırılmış şəkildə proqnozlaşdırır

Eksperimentin planlaşdırılması - Lazımi avadanlıq və proseduru müəyyənləşdirir

Dəyişənlərin müəyyənləşdirilməsi - Asılı, müstəqil və nəzarət olunan dəyişənləri ayırır
Müşahidə və ölçmə - Məlumatları sistemli şəkildə toplayır və qeyd edir
Məlumatların təhlili - Cədvəl, qrafik və sadə hesablamalardan istifadə edir
Nəticə çıxarma - Məlumat əsasında əsaslandırılmış nəticə formalaşdırır
Sübutdan istifadə - Nəticəsini eksperimental məlumatlarla əsaslandırır
Elmi kommunikasiya - Tədqiqat nəticələrini şifahi və yazılı şəkildə təqdim edir

Bu komponentlər bir-birindən təcrid olunmuş bacarıqlar deyil. Onlar vahid tədqiqat prosesinin mərhələləridir. Şagird düzgün sual formalaşdırmadan məqsədyönlü eksperiment qura bilməz; məlumatları təhlil etmədən isə eksperimentdən əsaslandırılmış nəticə çıxara bilməz. Pols, Dekkers və de Vries fizika inquiry-ni tədqiqat sualına cavab verən elmi cəhətdən əsaslandırılmış arqumentin qurulması kimi nəzərdən keçirirlər [5]. Bu yanaşma eksperimentin son məqsədinin yalnız məlumat toplamaq deyil, həmin məlumatlardan elmi nəticənin əsaslandırılması üçün istifadə etmək olduğunu göstərir.

4. Fizika eksperimentlərinin tədqiqat yönümlü təşkili

Eksperiment əsaslı dərsin daha yüksək səmərə verməsi üçün onun mərhələli şəkildə təşkili məqsədəuyğundur.

Birinci mərhələ – problem situasiyasının yaradılması. Dərsin başlanğıcında şagird qarşısında fiziki hadisə və ya problem qoyulur. Məsələn: “Eyni qüvvə müxtəlif səthlərdə niyə fərqli nəticə

yarada bilər?” və ya “Sarkaçın rəqs müddətinə hansı amillər təsir edir?”

İkinci mərhələ – müşahidə və sualın formalaşdırılması. Şagird mövcud hadisəni müşahidə edir və araşdırıla bilən sual müəyyənləşdirir.

Üçüncü mərhələ – fərziyyənin irəli sürülməsi.Şagird mövcud biliklərinə əsaslanaraq mümkün nəticəni əvvəlcədən proqnozlaşdırır.

Dördüncü mərhələ – eksperimentin planlaşdırılması. Bu mərhələdə istifadə ediləcək avadanlıq, ölçmə üsulu, dəyişənlər və məlumatların qeydiyyat forması müəyyən edilir.

Beşinci mərhələ – eksperimentin aparılması. Şagirdlər ölçmələri həyata keçirir və əldə etdikləri məlumatları qeyd edirlər. Burada ölçmə dəqiqliyi və təhlükəsizlik qaydalarına əməl edilməsi mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Altıncı mərhələ – məlumatların təhlili. Toplanmış məlumatlar cədvəl, qrafik və digər uyğun təqdimat formalarında işlənilir. Şagird dəyişənlər arasındakı əlaqəni müəyyənləşdirməyə çalışır.

Yeddinci mərhələ – nəticənin əsaslandırılması. Şagird əldə etdiyi nəticənin ilkin fərziyyəni dəstəkləyib-dəstəkləmədiyini müəyyənləşdirir və fikrini eksperimental sübutlarla əsaslandırır.

Səkkizinci mərhələ – elmi kommunikasiya və refleksiya. Şagird tədqiqatın nəticəsini təqdim edir, eksperimentin məhdudiyyətlərini müəyyənləşdirir və gələcəkdə tədqiqatın necə təkmilləşdirilə biləcəyini müzakirə edir.

Bu struktur şagirdin tədqiqat prosesində yalnız icraçı deyil, müəyyən mərhələlərdə qərar qəbul edən subyekt kimi iştirakını təmin edir.

5. Beynəlxalq tədqiqatların nəticələrinin təhlili

Inquiry-based science education üzrə aparılmış beynəlxalq tədqiqatlar bu yanaşmanın müxtəlif təlim nəticələrinə müsbət təsir göstərə bildiyini göstərir. Minner, Levy və Century tərəfindən 138 tədqiqatın nəticələrinin sintez edilməsi inquiry əsaslı təlimin, xüsusilə şagirdlərin fəal düşünməsi və məlumatlardan nəticə çıxarması ilə əlaqəli olduqda, konseptual öyrənməyə müsbət təsir etdiyini göstərmişdir [4].

Fizika təliminə dair tədqiqatlar da oxşar nəticələri nümayiş etdirir. Husnaini və Chen tərəfindən aparılmış kvazi-eksperimental tədqiqatda orta məktəb şagirdlərinin fiziki və virtual laboratoriyalarda istiqamətləndirilmiş inquiry fəaliyyəti araşdırılmışdır. Tədqiqat nəticələri hər iki laboratoriya formasının müxtəlif təlim nəticələrinə müsbət təsir göstərə bildiyini, fiziki laboratoriyanın isə planlaşdırma, eksperiment aparma və eksperimentin təkmilləşdirilməsi kimi inquiry fəaliyyətlərində üstünlük yaratdığını göstərmişdir [6].

Fizika laboratoriyalarında tədqiqat bacarıqlarının inkişafı ilə bağlı başqa bir istiqamət tələbələrin eksperiment dizaynında iştirakıdır. 2021-ci ildə aparılmış tədqiqatda tələbələrə hazır prosedur təqdim edilən laboratoriya ilə yalnız problem təqdim edilərək eksperiment prosedurunun tələbələr tərəfindən hazırlanması müqayisə edilmişdir. Daha yüksək inquiry səviyyəsinin eksperiment dizaynı ilə bağlı fəaliyyətləri artırdığı müəyyən edilmişdir [7].

Walsh, Lewandowski və Holmes tərəfindən 100-dən çox ali təhsil müəssisəsindən 20 000-dən artıq tələbənin məlumatları əsasında aparılmış geniş tədqiqat laboratoriya təliminin kritik düşünmə və eksperimentə münasibət baxımından potensialını araşdırmışdır [8]. Bu nəticələr laboratoriya fəaliyyətinin yalnız fiziki hadisəni nümayiş etdirmək üçün deyil, bacarıqların məqsədyönlü inkişafı üçün dizayn edilməsinin vacibliyini göstərir. 2023-cü ildə Thacker tərəfindən təqdim edilmiş uzunmüddətli inquiry-based experimental physics kursunun təhlili də laboratoriya fəaliyyətinin konseptual biliklə yanaşı, kritik düşünmə və "alim kimi düşünmə" bacarıqlarının inkişafına yönəldilə biləcəyini göstərmişdir [9].

Son illərdə aparılan sistematik icmallar da inquiry yanaşmasının elmi və tədqiqat bacarıqları ilə əlaqəsini təsdiqləyir. 2024-cü ildə aparılmış sistematik ədəbiyyat icmalında açıq inquiry- nin konseptual anlamaya, motivasiyaya, elmi düşünmə və digər elm yönümlü bacarıqlara müsbət təsirləri müəyyən edilmişdir. Bununla yanaşı, müəllim dəstəyi, sinfin idarə olunması və uyğun istiqamətləndirmənin əhəmiyyəti də vurğulanmışdır [10].

Bu nəticələr göstərir ki, müşahidə və eksperimentin özü avtomatik olaraq yüksək səviyyəli tədqiqat bacarıqları yaratmır. Əsas məsələ həmin fəaliyyətlərin necə dizayn edilməsidir.

6. Müəllimin rolu

Eksperiment əsaslı təlimdə müəllimin rolu dəyişir. Ənənəvi təlimdə müəllim əsas məlumat mənbəyi kimi çıxış edirsə, inquiry-based təlimdə müəllim daha çox fasilitator, istiqamətləndirici və öyrənmə prosesinin təşkilatçısı funksiyasını yerinə yetirir. Müəllim şagirdə hazır nəticəni təqdim etmək əvəzinə, onun nəticəyə gəlməsini təmin edən suallar verə bilər:

* Nə müşahidə etdiniz?
* Sizcə bu dəyişiklik nə ilə əlaqədardır?
* Bu fərziyyəni necə yoxlamaq olar?
* Hansı dəyişəni dəyişmək lazımdır?
* Hansı dəyişənlər sabit saxlanmalıdır?
* Topladığınız məlumatlar fərziyyənizi dəstəkləyirmi?
* Nəticənizi hansı sübutla əsaslandıra bilərsiniz?
* Eksperimentin hansı məhdudiyyətləri vardır?

Belə suallar şagirdin hazır cavabı yadda saxlamasına deyil, elmi düşünmə prosesində iştirak etməsinə şərait yaradır.

Lakin inquiry fəaliyyətinin tamamilə istiqamətsiz olması da məqsədəuyğun deyil. Müasir tədqiqatlar göstərir ki, yüksək səviyyəli inquiry fəaliyyətində müəllim dəstəyi və mərhələli istiqamətləndirmə mühüm amildir [3; 10]. Xüsusilə elmi araşdırma təcrübəsi az olan şagirdlər üçün scaffoldinq onların idrak yükünü azaltmağa və tədqiqat fəaliyyətinin mərhələlərini daha düzgün mənimsəməyə kömək edir.

7. Tədqiqat bacarıqlarının qiymətləndirilməsi

Eksperiment əsaslı təlimin nəticələrinin qiymətləndirilməsi yalnız yekun test nəticələri ilə məhdudlaşdırılmamalıdır. Şagirdin tədqiqat prosesində göstərdiyi fəaliyyət ayrıca qiymətləndirilməlidir.

Qiymətləndirmə zamanı aşağıdakı göstəricilərdən istifadə etmək mümkündür:

* tədqiqat sualının düzgün formalaşdırılması;
* fərziyyənin elmi əsaslandırılması;
* eksperiment planının məntiqiliyi;
* dəyişənlərin düzgün müəyyənləşdirilməsi;
* ölçmə və məlumatların qeydiyyatı;
* cədvəl və qrafiklərdən istifadə;

* məlumatların şərhi;
* nəticənin sübutlarla əsaslandırılması;
* eksperimentin məhdudiyyətlərinin müəyyənləşdirilməsi;
* nəticələrin elmi şəkildə təqdim edilməsi.

Bu yanaşma qiymətləndirməni yalnız "düzgün cavab" üzərindən deyil, şagirdin elmi araşdırma prosesində nümayiş etdirdiyi bacarıqlar üzərindən qurmağa imkan verir.

Inquiry-based science education üzrə qiymətləndirmə tədqiqatlarının sistematik icmalı da sualvermə, hipotez yaratma, eksperiment aparma, məlumatları şərh etmə, nəticə çıxarma və kommunikasiya kimi inquiry mərhələlərinin ayrıca qiymətləndirilməsinin vacibliyini göstərir [11].

8.Fizika təlimində müşahidə və eksperimentin tətbiqi üçün metodik model

Aparılmış nəzəri təhlil əsasında fizika dərslərində müşahidə və eksperimentin tədqiqat bacarıqlarının inkişafına yönəldilməsi üçün aşağıdakı model təklif olunur:

Problem → müşahidə → tədqiqat sualı → fərziyyə → eksperimentin planlaşdırılması → ölçmə və məlumatların toplanması → məlumatların təhlili → sübut əsasında nəticə → elmi kommunikasiya → refleksiya.

Bu modelin əsas üstünlüyü ondan ibarətdir ki, eksperiment dərsin ayrıca və təcrid olunmuş hissəsi kimi deyil, bütöv tədqiqat prosesinin bir komponenti kimi nəzərdən keçirilir. Məsələn, "Sürtünmə qüvvəsi" mövzusunda şagirdlər müxtəlif səthlər üzərində cismin hərəkətini müşahidə edə, səthin növünün sürtünməyə təsiri haqqında fərziyyə irəli sürə, dinamometr vasitəsilə ölçmələr apara və əldə etdikləri məlumatları müqayisə edə bilərlər. Bu zaman şagird yalnız sürtünmə qüvvəsinin tərifini öyrənmir; həm də dəyişənləri müəyyənləşdirir, ölçmə aparır, məlumatları təhlil edir və nəticəsini sübutla əsaslandırır. Beləliklə, eyni eksperiment həm fiziki məzmunun mənimsənilməsinə, həm də tədqiqat bacarıqlarının inkişafına xidmət edir.

Fizika təlimində müşahidə və eksperimentin məqsədyönlü tətbiqi şagirdlərin tədqiqat bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi üçün mühüm pedaqoji imkanlar yaradır. Elmi ədəbiyyatın təhlili göstərir ki, inquiry-based və eksperiment əsaslı təlim şagirdlərin konseptual anlamasına, elmi düşünmə və məlumatların təhlili bacarıqlarına, sübut əsasında nəticə çıxarmasına və elmi fəaliyyətə münasibətinə müsbət təsir göstərə bilər [3; 4; 6; 10].

Tədqiqatın əsas nəticəsi ondan ibarətdir ki, eksperimentin təlim prosesində sadəcə fiziki hadisənin nümayiş etdirilməsi məqsədilə istifadəsi onun potensialının tam reallaşmasına imkan vermir. Eksperiment şagirdin tədqiqat prosesinin fəal iştirakçısına çevriləcəyi şəkildə təşkil edilməlidir. Bu zaman şagird problem müəyyənləşdirir, sual verir, fərziyyə irəli sürür, eksperiment planlaşdırır, ölçmələr aparır, məlumatları təhlil edir və nəticəsini sübutlar əsasında əsaslandırır.

Müasir elm təhsilində əsas məqsədlərdən biri şagirdin "elmi bilikləri bilən" deyil, "elmi şəkildə düşünə və araşdıra bilən" fərd kimi formalaşdırılmasıdır. Bu baxımdan müşahidə və eksperiment fizika təlimində yalnız didaktik vasitə deyil, elmi fəaliyyətin modelləşdirilməsi vasitəsidir.Fizika müəlliminin əsas vəzifələrindən biri şagirdlərə hazır nəticələri təqdim etməkdən daha çox, həmin nəticələrin hansı müşahidə, ölçmə və sübutlar əsasında əldə edildiyini göstərməkdir. Bu yanaşma şagirdlərin tədqiqat bacarıqlarının inkişafına, fiziki anlayışların daha şüurlu mənimsənilməsinə və elmi savadlılığın formalaşmasına xidmət edir.

Gələcək tədqiqatlarda təklif olunan modelin VII–VIII sinif şagirdləri üzərində eksperimental şəkildə sınaqdan keçirilməsi, eksperiment və müşahidə əsaslı təlimlə ənənəvi təlimin nəticələrinin müqayisə edilməsi və şagirdlərin tədqiqat bacarıqlarının pre-test və post-test göstəriciləri əsasında statistik təhlil edilməsi məqsədəuyğun hesab olunur.

ƏDƏBIYYAT

1. National Research Council. A Framework for K–12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press, 2012. 400 p. DOI: 10.17226/13165.
2. OECD. PISA 2025 Science Framework. Paris: OECD Publishing, 2023. 3. Furtak E. M., Seidel T., Iverson H., Briggs D. C. Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. 2012. Vol. 82, No. 3. P. 300–329. DOI: 10.3102/0034654312457206.
3. Minner D. D., Levy A. J., Century J. Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002 // Journal of Research in Science Teaching. 2010. Vol. 47, No. 4. P. 474–496. DOI: 10.1002/tea.20347.
4. Pols C. F. J., Dekkers P. J. J. M., de Vries M. J. Defining and assessing understandings of evidence with the assessment rubric for physics inquiry: Towards integration of argumentation and inquiry // Physical Review Physics Education Research. 2022. Vol. 18, No. 1. 010111. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010111.
5. Husnaini S. J., Chen S. Effects of guided inquiry virtual and physical laboratories on conceptual understanding, inquiry performance, scientific inquiry self-efficacy, and enjoyment// Physical Review Physics Education Research. 2019. Vol. 15, No. 1. 010119. DOI:10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010119.
6. Cai B., Mainhood L., McLean A. Student behavior in undergraduate physics laboratories: Designing experiments // Physical Review Physics Education Research. 2021. Vol. 17, No. 2. 020109. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.020109.
7. Walsh C., Lewandowski H. J., Holmes N. G. Skills-focused lab instruction improves critical thinking skills and experimentation views for all students // Physical Review Physics Education Research. 2022. Vol. 18, No. 1. 010128. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.010128.
8. Thacker B. Inquiry-based experimental physics: Twenty years of an evidence-based, laboratory-based physics course for algebra-based physics students // Physical Review Physics Education Research.2023.Vol.19,No.2.020116.DOI:10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020116.
9. Muhamad Dah N., Mat Noor M. S. A., Kamarudin M. Z., Syed Abdul Azziz S. S. The impacts of open inquiry on students' learning in science: A systematic literature review // Educational Research Review. 2024. Vol. 43. 100601. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100601.
10. Ogegbo A., Upahi J. E., Ramnarain U., Wu H.-K. A Systematic Review on Assessment in Inquiry-Based Science Education // International Journal of Research in STEM Education. 2025. Vol. 7, No. 1. DOI: 10.33830/ijrse.v7i1.1744.
11. Strat T. T. S., Henriksen E. K., Jegstad K. M. Inquiry-based science education in science teacher education: A systematic review // Studies in Science Education. 2024. Vol. 60, No. 2. P. 191–249. DOI: 10.1080/03057267.2023.2207148.
12. Nguyen L., Nguyen Van Bien, Tran C. Investigating the trends of developing students' experimental competency through inquiry-based laboratory approach: A systematic literature review // Journal of Physics: Conference Series. 2024. Vol. 2727. 012022. DOI: 10.1088/1742-6596/2727/1/012022.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303131

THE ROLE OF ADJECTIVES IN EXPRESSING EMOTIONS: A CROSS-LINGUISTIC PERSPECTIVE

САЯБЕК МАДИНА АЛМАСҚЫЗЫ
Мирас университеті
Шымкент, Казақстан

Abstract. *The human emotional sphere has long been a subject of study for psychologists, sociologists, and linguists. The linguistics of emotions examines the linguistic means of interpreting emotional states and attitudes. At the cross-linguistic level, emotions find linguistic expression and are realized through emotive vocabulary. This article explores the role of adjectives in expressing emotional states and evaluative attitudes across various languages. The relevance of this study stems from the fact that adjectives not only characterize the properties of objects and subjects but also serve as a means of expressing the speaker's subjective attitude, emotional evaluation, and interpersonal stance. The paper analyzes examples of the use of adjectives denoting positive and negative emotions, emotional intensity, and ambiguous evaluative states.*

Key words: *adjective, emotional semantics, evaluation, cross-linguistic comparison, linguoculture, emotional expressiveness.*

Beyond its purely scientific interest, the linguistic description of emotions has practical significance: it facilitates the development of methods for lexicographically documenting emotions in various types of dictionaries. In this regard, it is worth noting that current research demonstrates active interest in the emotional sphere and its verbal expression, while also providing information on projects for such dictionaries and related lexicographical materials. The concept of emotions as phenomena capable of generalization and communication has been further explored through the study of aesthetic emotions and the creation of a dictionary of aesthetic emotions [1]. Examples of culturally specific positive emotions include the Arabic «Tarab» - a state of enchantment evoked by listening to traditional music - and the Japanese «Shinrin-Yoku» - the pleasure derived from immersing oneself in a forest environment (whether literally or figuratively). According to the research of J.M. Dewaele, A. Pavlenko, there are three main categories of adjectives from a cross-linguistic perspective:

- qualitative adjectives denote variable characteristics of objects and can have degrees of comparison;
- relative adjectives indicate material, origin, or temporal characteristics and do not admit of gradation;
- possessive adjectives express the belonging of an object to a specific person or being [2].

Adjectives provide linguistic variation, enabling the refinement and differentiation of meanings based on context. Naturally, the emotion of «joy» constitutes an evaluative category that is vividly represented at the lexical level of language. For instance, to express the emotion of «joy», authors of contemporary English-language prose employ affective, emotionally charged adjectives that carry positive connotations and perform a context-dependent evaluative function. For instance, words such as «anxious», «wonderful», and «terrible» do not merely describe specific states or qualities, they also shape the emotional perception of the situation in question. In this context, it is necessary to distinguish between several functions of adjectives:

- first, adjectives can directly denote the emotional state of a subject: «a happy person», «a sad child», «a frightened passenger»;
- second, they can characterize an object or event in terms of emotional evaluation: «wonderful news», «a terrible deed», «a pleasant meeting»;

- third, adjectives can create the emotional tone of an utterance without explicitly naming a specific feeling: «a gloomy atmosphere», «a warm smile», «a tense conversation».

Consequently, the emotional significance of an adjective depends not only on its dictionary semantics but also on the noun with which it collocates. In this study, emotional semantics is viewed as the aggregate of linguistic meanings and contextual nuances through which feelings, experiences, and subjective evaluations are expressed. Under this approach, the adjective functions not as an isolated linguistic unit, but as an element within the broader system of interaction between language, thought, and communication [3]. Cross-linguistic comparison makes it possible to identify which modes of emotional expression are shared across different linguistic systems and which are conditioned by the specific features of vocabulary, grammar, and cultural context.

It is worth noting that in linguistics and related disciplines, evaluation is viewed as a multifaceted category linked to a value scale. It is defined as the positive or negative characterization of an object, contingent upon the acknowledgment or lack thereof - of its worth based on specific evaluative criteria. The process of abstracting a feature - conceptualizing it as a generalized attribute common to objects of a particular class strengthens the role of the adjective as a vehicle for expressing evaluation, establishes it as one of the most productive and expressive means of actualizing evaluative meaning, and aligns the attributive «worldview» with the evaluative one within the mental landscape of the language user and its linguistic realization. The basis for the development of a categorical evaluative semantics in adjectives - giving rise to evaluative adjectives (adjectives with an evaluative meaning) characterized by specific lexico-semantic, grammatical, and communicative-pragmatic features - lies in the concepts of quality and qualitativeness. The attribute of value or anti-value, which determines the nature of the evaluative sign, is grounded in these categories.

When fulfilling their functional role within a communicative situation of a specific – evaluative type, adjectives with evaluative meaning can imbue an utterance with diverse communicative-semantic content, depending on the speaker's intentions and characteristics such as unobservability, low informativeness, and emotionality. Praise, condemnation, advice, recommendation, warning, desire, undesirability, and emotional assessment - as types of evaluative speech acts reveal the rich semantic potential of adjectives that express approval or disapproval. To explore the nuances of emotional semantics, let us examine examples of adjective usage across three languages. The translations convey the intended meaning of the utterances but do not always capture every nuance of the original.

Example 1. Expression of a positive emotional state:

«Она была счастлива после встречи с родителями».

«Ол ата-анасымен кездескеннен кейін бақытты болды».

«She was happy after meeting her parents».

In all three sentences, the adjectives «счастлива», «бақытты», and «happy» denote a positive emotional state of the subject arising in a specific situation. A shared component of their meaning is the experience of well-being, satisfaction, or joy. However, the grammatical realization of these units differs. In the Russian sentence, the short-form adjective functions as the nominal part of the predicate and agrees with the subject in gender and number. In Kazakh, the adjective does not inflect for gender, and in English, the form likewise does not express grammatical gender.

Furthermore, in colloquial and literary speech, the description of emotions involves an interplay of vocabulary from various semantic groups and fields - such as «to cry out» in surprise, «to startle» in fear, «to jump» for joy, or «to blush» with shame. At the same time, emotion-related vocabulary can perform non-isosemic functions and play specific roles: for instance, the words «mirth» (noun) and «merry» (adjective) can function as expressions of emotion, descriptions of an individual's character or behavior, or even characteristics of one's

eyes or voice [4]. Based on their functional properties, emotion-related words can be classified into three categories:

- words that objectify psychological reactions – «designating» words (e.g., surprise, anger, fear);
- words that express emotions – «predicating» words (e.g., to be surprised, to be angry, to be upset);
- words that indirectly convey information about psychological states – «supporting» words, it is precisely these that play the primary role in reference.

In their «service» function, verbal metaphors are actively employed; these significantly enrich the emotional palette and help convey the manner in which the emotion unfolds. Thus, the adjective performs not only a descriptive function but also plays a role in shaping the sentence's semantic structure by linking the subject's state with the situation that gave rise to it.

Example 2. Expression of a negative emotion:

«Он выглядел испуганным перед началом экзамена».

«Ол емтихан басталар алдында қорыққандай көрінді».

«He looked frightened before the exam began».

The sentences cited convey a state of fear associated with an impending event. Both the Russian and English adjectives denote the subject's emotional state. The Kazakh phrase «көрінді» conveys the external manifestation of fear and roughly corresponds to the expression «looked frightened». These examples demonstrate the universality of the ways emotions are reflected within the linguistic system - a system that, in many instances, requires no external reinforcement from other sign systems used to express subjective information.

Thus, the study of the emotional semantics of adjectives holds practical significance for translation theory and foreign language teaching. Errors in rendering emotional vocabulary can alter the tone of a message, intensify or diminish an evaluative stance, or give rise to unintended pragmatic effects [5]. For instance, translating the adjective «terrible» solely as «ужасный» (dreadful / terrible) might be appropriate in one context but unsuitable in another, where terms such as very bad, unpleasant, or severe / difficult) would sound more natural. The choice depends on whether the word characterizes an event, a result, a physical or emotional state, or an assessment of an action. A similar issue arises when translating between Russian and Kazakh, lexical similarity does not always guarantee natural-sounding collocations in the target language. Translators must take into account the type of noun, stylistic nuance, degree of intensity, and the nature of the emotional evaluation. In language instruction, analyzing such examples fosters the development of intercultural communicative competence. Comparing them allows for a deeper understanding of a word's semantic structure and its functional characteristics.

REFERENCES:

1. Kuperman V., Estes Z., Brysbaert M., Warriner A.B. (2014). Emotion and language: valence and arousal affect word recognition // Journal of Experimental Psychology: General, 143(3), 1059-1065.
2. Dewaele J.M., Pavlenko A. (2024). Languages and Emotions: A Crosslinguistic Perspective // Journal of Multilingual and Multicultural Development, 25, 93-93.
3. De Gelder B. (2016). Towards the neurobiology of emotional body language // Nature reviews neuroscience, 7(3), 242-249.
4. Sadiqzade Z. (2025). The Linguistic Expression of Emotion: A Cross-Cultural Analysis // EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education, 2, 42-54.
5. Wilce J. (2023). Speaking of Feelings: Emotions in Crosslinguistic Perspective. A Framework for the History of Emotions // American Anthropologist, 2(5), 142-149.

УДК 37.02:004.8
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303133

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ КӨРКЕМ ЕҢБЕК САБАҚТАРЫНДА САРАЛАП ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ

АХМЕТОВ БАХЫТ БАЗАРБЕКОВИЧ
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

БАЙЗАКОВА АЙНУР МАДИКАСЫМОВНА
магистр, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

МУСИН ТИМУР АЛЕКСЕЕВИЧ
магистрант, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада жалпы білім беретін мектептегі «Көркем еңбек» сабақтарында жасанды интеллект құралдарын саралап оқыту үдерісіне кіріктірудің педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – жасанды интеллект қолдауы бар саралап оқытудың оқушылардың оқу нәтижелеріне, шығармашылық белсенділігіне және көркемдік-практикалық әрекетіне ықпалын анықтау. Педагогикалық экспериментке 50 оқушы қатысып, олар эксперименттік (n=25) және бақылау (n=25) топтарына бөлінді. Тәжірибелік жұмыс 12 апта бойы жүргізілді. Зерттеуде бастапқы және қорытынды бағалау, сауалнама, педагогикалық бақылау, рефлексивті жазбалар және жартылай құрылымдалған сұхбаттар қолданылды. Нәтижелер эксперименттік топта оқу көрсеткіштерінің оң динамикасын көрсетті: орташа көрсеткіш 59,1±3,8 балдан 88,6±2,9 балға дейін өсті, нормаланған өсім g=0,72 болды. Бақылау тобында сәйкес көрсеткіштер 58,4±4,2 және 69,2±3,5 балды, нормаланған өсім g=0,26-ны құрады. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллектіні оқушының шығармашылық әрекетін алмастыратын құрал ретінде емес, сараланған тапсырмаларды ұйымдастыруға, кері байланысты толықтыруға және шығармашылық ізденісті қолдауға бағытталған педагогикалық ресурс ретінде қолданудың әлеуетін көрсетті.*

Түйін сөздер: *жасанды интеллект, көркем еңбек, саралап оқыту, шығармашылық әрекет, цифрлық технологиялар, жекелендірілген оқыту, педагогикалық эксперимент.*

Кіріспе

Білім беруді цифрландыру оқыту мазмұнымен қатар педагог пен білім алушының өзара әрекет тәсілдерін де өзгертуде. Бұл үдеріс көркемдік білім беру үшін ерекше мәнге ие, өйткені көркем шығармашылық теориялық білімді меңгерумен шектелмей, бейнелік ойлауды, эстетикалық талғамды, практикалық дағдыларды және дербес шығармашылық шешім қабылдауды талап етеді.

«Көркем еңбек» сабақтарында оқушылардың дайындық деңгейі, жұмыс қарқыны, шығармашылық қызығушылығы мен оқу қажеттіліктері бірдей емес. Сондықтан барлық білім алушыға мазмұны мен күрделілігі бірдей тапсырмалар беру олардың жеке мүмкіндіктерін толық ескеруге мүмкіндік бермейді. Бұл жағдайда саралап оқыту оқушының қажеттілігіне сәйкес тапсырма мен педагогикалық қолдау көлемін өзгертуге мүмкіндік беретін маңызды тәсілдердің бірі болып табылады.

Қазақстандық педагогикалық зерттеулерде көркем еңбек пен бейнелеу өнерін оқыту, цифрлық педагогика, интерактивті оқыту және STEAM тәсілдерін қолдану мәселелері

қарастырылған. С. Ахметова пен А. Жумабаева көркем еңбек сабақтарында теориялық мазмұн мен практикалық әрекеттің бірлігін қамтамасыз ету мәселесіне назар аударды [1]. М. Жанпейісова интерактивті оқытудағы кері байланыстың маңызын көрсетеді [2]. А. Мырзабекованың еңбегінде білім беру үдерісіне STEAM тәсілдерін білім беру үдерісіне кіріктіру мәселелері қарастырылады [3]. Ал А. Нуржанова өнер мен технологияны оқытудағы цифрлық педагогиканың мүмкіндіктерін талдайды [4].

Соңғы жылдары генеративті жасанды интеллект пен визуалды ақпаратты өңдеу технологиялары көркемдік білім берудің жаңа құралдары ретінде қарастырыла бастады. Олар идеялардың бірнеше нұсқасын салыстыруға, эскиздерді талдауға, композициялық шешімдерді жетілдіруге және оқушыға жедел кері байланыс беруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар мұндай технологияларды шамадан тыс пайдалану авторлық, академиялық адалдық, шығармашылық дербестік және дәстүрлі практикалық дағдылардың сақталуына қатысты мәселелер туындатады.

Осыған байланысты жасанды интеллектіні оқушының орнына шығармашылық өнім жасайтын технология ретінде емес, оның дербес ізденісін қолдайтын қосымша құрал ретінде қарастыру маңызды. Мұнда мұғалімнің қызметі де сақталады: педагог цифрлық жүйе ұсынған ақпаратты оқу мақсатына сәйкестендіріп, оқушыға оны сыни тұрғыдан талдауға көмектеседі.

Зерттеу мәселесі білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге деген қажеттілік пен дәстүрлі сабақ жағдайында әр оқушыға тұрақты жекелендірілген қолдау көрсету мүмкіндігінің шектеулілігі арасындағы қарама-қайшылықтан туындайды.

Зерттеудің мақсаты – «Көркем еңбек» сабақтарында жасанды интеллект құралдарын саралап оқытуға кіріктірудің оқушылардың оқу нәтижелеріне, шығармашылық белсенділігіне және көркемдік-практикалық әрекетіне ықпалын анықтау.

Зерттеу міндеттері: жасанды интеллект пен саралап оқытуды біріктірудің теориялық негіздерін талдау; эксперименттік оқыту тәсілін сабақ мазмұнына бейімдеу; эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстыру; оқушылардың оқу белсенділігі мен технологияны қабылдау ерекшеліктерін анықтау; жасанды интеллектіні қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері мен шектеулерін айқындау.

Көркемдік білім берудегі цифрлық трансформация мәселесі оқушының шығармашылық дербестігін сақтау және технологияның педагогикалық мүмкіндіктерін тиімді пайдалану тұрғысынан зерттелуде. Г. Жубанова атап өткендей бейнелеу өнері мен технологияны оқытудағы заманауи тәсілдер шығармашылық әрекетті жаңаша ұйымдастыруды талап етеді [5].

Жасанды интеллектінің білім берудегі мүмкіндіктеріне арналған зерттеулерде бейімделетін оқыту, жекелендірілген кері байланыс және генеративті технологиялардың шығармашылық үдеріске ықпалына ерекше назар аударылады. G. Rullyana мен A. Ardiansah жасанды интеллект қолдауы бар оқу ортасын саралап оқытумен байланысты қарастырды [6]. I. M. R. Almawajdh бейімделетін цифрлық қолдаудың білім алушының жеке оқу әрекетіне сәйкестігі мәселесіне назар аударады [7].

Ғылыми әдебиеттерде Y. Hicylmaz атап өткендей, жасанды интеллектіні білім беруге енгізудің авторлық, дербес деректер қауіпсіздігі, алгоритмдік біржақтылық және технологияға тәуелділік сияқты тәуекелдері де көрсетіледі [8]. Сондықтан технологияның тиімділігі оның техникалық мүмкіндіктерінен бұрын педагогикалық мақсатқа қаншалықты негізді енгізілгеніне байланысты.

M. I. Ruslim мен F.Khalid жүргізген зерттеулерді талдау жасанды интеллект пен саралап оқытуды біріктіру мәселесінің өзекті екенін көрсетеді [9]. Сонымен бірге бұл тәсілді жалпы білім беретін мектептегі «Көркем еңбек» пәнінің практикалық мазмұнымен байланыстыра эксперименттік зерттеу қажеттілігі сақталады.

Зерттеу әдістері

Зерттеу сандық және сапалық деректерді біріктіретін аралас әдістемелік тәсіл негізінде ұйымдастырылды. Педагогикалық экспериментке «Көркем еңбек» пәнін оқитын 50 білім алушы қатысты. Олар эксперименттік (n=25) және бақылау (n=25) топтарына бөлінді.

Эксперименттік топта саралап оқыту барысында R. Ramli, N. Binti, және M. Nor жасанды интеллектке негізделген цифрлық құралдар шығармашылық идеяларды іздеу, визуалды материалды талдау, композициялық шешімдерді салыстыру және кері байланысты толықтыру мақсатында пайдаланылды [10]. Бақылау тобындағы сабақтар жасанды интеллект құралдарын қолданбай, дәстүрлі саралап оқыту негізінде жүргізілді.

Зерттеу барысында бастапқы және қорытынды бағалау, сауалнама, педагогикалық бақылау, рефлексивті жазбалар және жартылай құрылымдалған сұхбат қолданылды. Оқу нәтижелері 100 балдық шкала бойынша тіркелді. Бастапқы және қорытынды көрсеткіштердің өзгерісін сипаттау үшін нормаланған өсім көрсеткіші пайдаланылды.

Оқушылардың оқу материалымен жұмыс істеудегі басымдықтары туралы қосымша ақпарат алу үшін VARK сауалнамасы қолданылды. F. Khalique, Josephine және т.б. сияқты бұл нәтижелер оқушыларды тұрақты психологиялық типтерге бөлу үшін емес, оқу тапсырмаларын ұсынудың әртүрлі формаларын жоспарлауға көмектесетін диагностикалық ақпарат ретінде қарастырылды [11].

Оқу үдерісіне қатысу белсенділігін бағалауда танымдық, мінез-құлықтық және аффективтік компоненттер ескерілді. Сандық деректер педагогикалық бақылау, оқушылардың рефлексивті жазбалары және сұхбат нәтижелерімен толықтырылды.

Тәжірибелік жұмыс 12 апта бойы жүргізілді. Алғашқы кезеңде бастапқы диагностика өткізіліп, оқушыларға цифрлық құралдармен жұмыс істеу қағидалары түсіндірілді. Негізгі кезеңде эксперименттік топ жасанды интеллект қолдауы бар шығармашылық тапсырмаларды орындады. Қорытынды кезеңде екі топта да соңғы өлшемдер алынып, эксперименттік топ оқушыларының технологияны қолдану тәжірибесіне қатысты пікірлері жинақталды.

Сандық нәтижелерді талдауда орташа арифметикалық көрсеткіш пен стандартты ауытқу есептелді, ал оқу нәтижелерінің салыстырмалы өзгерісін анықтауда нормаланған өсім көрсеткіші қолданылды. Сапалық деректер мазмұндық талдау негізінде топтастырылды.

Зерттеу барысында M. Faisal, P. Pal және т.б. еңбектерінде атап өтілгендей, оқушылардың шығармашылық дербестігін сақтау, жеке деректерін қорғау және жасанды интеллект құралдарын оқушының орнына шығармашылық өнім дайындау үшін пайдаланбау қағидалары басшылыққа алынды [12].

Зерттеу нәтижелері

Экспериментке дейін бақылау тобындағы орташа көрсеткіш 58,4±4,2 балды, эксперименттік топта 59,1±3,8 балды құрады. Бастапқы кезеңде топтар арасындағы айырмашылық статистикалық мәнді болмады ($p>0,05$).

Эксперименттен кейін бақылау тобындағы көрсеткіш 69,2±3,5 балға, эксперименттік топта 88,6±2,9 балға дейін өсті. Қорытынды өлшемде топтар арасындағы айырмашылық статистикалық мәнді болды ($p<0,01$).

1-кесте – Эксперименттік және бақылау топтарының оқу нәтижелері

Көрсеткіш	**Бақылау тобы (n=25)**	**Эксперименттік топ (n=25)**
Pre-test	58,4 ± 4,2	59,1 ± 3,8
Post-test	69,2 ± 3,5	88,6 ± 2,9
Нормаланған өсім (g)	0,26	0,72

Нормаланған өсім мына формула бойынша есептелді:

g = (Post-test – Pre-test) / (100 – Pre-test). (1)

Эксперименттік топтағы g=0,72 көрсеткіші бақылау тобындағы g=0,26 көрсеткішінен жоғары болды. Бұл зерттелген педагогикалық жағдайда эксперименттік топтағы оқу нәтижелерінің анағұрлым жоғары динамикасын көрсетеді.

Оқушылардың оқу әрекетіне қатысу көрсеткіштерінде де өзгеріс байқалды. Танымдық белсенділік 3,1±0,5 балдан 4,4±0,3 балға, мінез-құлықтық белсенділік 3,2±0,4-тен 4,5±0,3 балға, аффективтік белсенділік 3,3±0,4-тен 4,6±0,2 балға дейін жоғарылады.

2-кесте – Эксперименттік топтағы оқу белсенділігінің динамикасы

Компонент	**Бастапқы көрсеткіш**	**Қорытынды көрсеткіш**
Танымдық	3,1 ± 0,5	4,4 ± 0,3
Мінез-құлықтық	3,2 ± 0,4	4,5 ± 0,3
Аффективтік	3,3 ± 0,4	4,6 ± 0,2

L. Jin мен Y. Liu зерттеуіндегідей, педагогикалық бақылау нәтижелері эксперименттік топтағы оқушылардың шығармашылық жұмыстың бірнеше нұсқасын салыстыруға, эскиздерін қайта қарауға және алынған кері байланысты практикалық әрекетте қолдануға ұмтылғанын көрсетті [13].

Сапалық деректерді талдау барысында үш негізгі мәселе анықталды. Біріншісі – технологиялық қиындықтар: кейбір оқушыларға цифрлық құралдардың интерфейсін меңгеру және мәтіндік сұраныстарды құрастыру үшін қосымша көмек қажет болды. Екіншісі – авторлық пен түпнұсқалық мәселесі. Үшіншісі – цифрлық жүйе ұсынған ақпаратты нақты практикалық әрекетке көшірудегі қиындықтар.

Эксперименттің бастапқы кезеңінде бірқатар оқушылар генеративті технологияларды шығармашылық жұмыста қолдануға сақтықпен қарады. Кейін олар цифрлық құралдарды дайын өнім жасаушы жүйе ретінде емес, өз идеясын салыстыру мен жетілдіруге арналған қосымша ресурс ретінде қабылдай бастады.

Сонымен бірге анықталған өзгерістерді тек жасанды интеллектінің әсерімен түсіндіру жеткіліксіз. Оларға сараланған тапсырмалар, мұғалімнің қолдауы, цифрлық кері байланыс және оқытуды ұйымдастыру ерекшеліктері де ықпал етуі мүмкін.

Талқылау

Зерттеу нәтижелері жасанды интеллект құралдарын саралап оқытумен үйлестіру эксперименттік топтағы оқу көрсеткіштері мен сабаққа қатысу белсенділігінің оң динамикасымен қатар жүргенін көрсетті. Бұл нәтижелерді бірнеше педагогикалық фактордың өзара ықпалымен түсіндіруге болады.

Біріншіден, сараланған тапсырмалар оқушыларға өз мүмкіндігі мен жұмыс қарқынына сәйкес әрекет етуге жағдай жасады. Бұл орайда B. Arslan және B. Lehman генеративті тапсырмалардыоқушының жеке дайындығына бейімдеп ұсынудың дидактикалық әлеуетін дәлелдейді [14]. Екіншіден, цифрлық кері байланыс шығармашылық жұмысты бірнеше рет қайта қарауға мүмкіндік берді. Үшіншіден, мұғалімнің бағыттаушы қолдауы цифрлық жүйе ұсынған ақпаратты оқу мақсатына сәйкестендіруге көмектесті.

Алынған нәтижелер жасанды интеллектінің педагогикалық құндылығы дайын шығармашылық өнім жасауда емес, оқушының өз шешімін салыстыруына, балама нұсқаларды қарастыруына және жұмысын жетілдіруіне жағдай жасауда екенін көрсетеді.

Бұл тұрғыдан зерттеу нәтижелері генеративті технологияларды ко-креативті ресурс ретінде қарастыратын еңбектермен үндеседі.

Зерттеудің ғылыми-практикалық ерекшелігі жасанды интеллектіні жалпы білім беретін мектептегі «Көркем еңбек» пәнінің практикалық мазмұны және саралап оқыту қағидаларымен байланыстыра қарастыруында. Осы тұрғыдан **«оқушы – цифрлық құрал – мұғалім – практикалық шығармашылық әрекет»** өзара байланысы маңызды. Мұндай модельде технология негізгі субъект емес, мұғалім ұйымдастырған шығармашылық әрекетті қолдайтын ресурс қызметін атқарады.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жасанды интеллектіні көркем еңбек сабақтарына енгізудің бірнеше педагогикалық шартын анықтауға болады: педагогикалық мақсаттың технологиядан басымдығы; оқушының шығармашылық және авторлық дербестігін сақтау; цифрлық және практикалық әрекетті үйлестіру; мұғалімнің педагогикалық модерациясы; оқушы рефлексиясын ұйымдастыру.

Зерттеудің бірқатар шектеулері бар. Біріншіден, іріктеме 50 оқушымен шектелді. Екіншіден, эксперименттің 12 апталық мерзімі ұзақ мерзімді нәтижелерді анықтауға мүмкіндік бермейді. Үшіншіден, оқушылар белсенділігін бағалауда пайдаланылған құралдың мектеп жағдайына бейімделу ерекшеліктері қосымша тексеруді қажет етеді. Сондықтан нәтижелерді барлық мектеп оқушыларына тікелей жалпылау емес, зерттелген педагогикалық жағдай шеңберінде қарастырған дұрыс.

Болашақ зерттеулерде қатысушылар санын көбейту, бірнеше білім беру ұйымын қамту, эксперимент мерзімін ұзарту және шығармашылық жұмыстарды стандартталған критерийлер бойынша тәуелсіз сарапшылардың бағалауын қолдану қажет.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері «Көркем еңбек» сабақтарында жасанды интеллект құралдарын саралап оқытумен үйлестірудің педагогикалық әлеуетін көрсетті. Эксперименттік топтағы оқу нәтижелерінің динамикасы бақылау тобымен салыстырғанда жоғары болды: нормаланған өсім көрсеткіші эксперименттік топта g=0,72, бақылау тобында g=0,26 құрады. Сонымен қатар эксперименттік топ оқушыларының танымдық, мінез-құлықтық және аффективтік белсенділігінде оң өзгерістер байқалды.

Алынған нәтижелер жасанды интеллектінің тиімділігі технологияның өзіне ғана емес, оны сабақ құрылымына енгізудің педагогикалық тәсіліне байланысты екенін көрсетеді. Жасанды интеллект оқушының шығармашылық әрекетін алмастырмай, идеяларды салыстыруға, кері байланысты толықтыруға және жұмысты жетілдіруге мүмкіндік беретін қосымша ресурс ретінде қолданылған жағдайда оның дидактикалық мүмкіндігі артады.

«Көркем еңбек» пәнінде оқушының материалмен тікелей жұмыс істеуі, қол дағдыларын меңгеруі, өзіндік көркемдік шешім қабылдауы және шығармашылық өнім үшін жауапкершілігі негізгі орында қалуы тиіс. Сондықтан цифрлық технология мен дәстүрлі шығармашылық әрекетті бір-біріне қарсы қоюдан гөрі, олардың педагогикалық тұрғыдан негізделген үйлесімін қамтамасыз ету маңызды.

Зерттеу нәтижелері жасанды интеллектіні саралап оқытуды қолдайтын педагогикалық ресурс ретінде әрі қарай зерттеудің қажеттілігін көрсетеді. Кең көлемді зерттеулер оның оқу нәтижелеріне, шығармашылық дербестікке және көркемдік-практикалық дағдыларға ұзақ мерзімді ықпалын нақтылауға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Ахметова С., Жумабаева А. Методика преподавания предмета «Художественный труд». – Алматы: Білім, 2020. – 224 с.
2. Жанпейисова М. Интерактивные технологии обучения. – Алматы: Білім, 2018. – 180 с.
3. Мырзабекова А. Методика обучения в направлениях STEM и STEAM. – Алматы: Ұлағат, 2022. – 156 с.
4. Нуржанова А. Цифровая педагогика в обучении искусству и технологии. – Алматы: KazNPU Publishing, 2022. – 210 с.
5. Жубанова Г. Современные подходы в преподавании изобразительного искусства и технологии. – Алматы: Раyан, 2021. – 196 с.
6. Rullyana G., Ardiansah A. The effectiveness of artificial intelligence-assisted learning stations for differentiated learning based on students' learning styles // Cetta: Jurnal Ilmu Pendidikan. – 2026. – Vol. 9, No. 1. – P. 15–29.
7. Almawajdh I. M. R. Adaptive learning models and personalized scaffolding in creative disciplines // Journal of Educational Technology Systems. – 2025. – Vol. 53, No. 2. – P. 145–162.
8. Hicylmaz Y. Student perceptions on generative artificial intelligence in art classrooms: From skepticism to collaboration // International Journal of Art & Design Education. – 2025. – Vol. 44, No. 1. – P. 34–49.
9. Ruslim M. I., Khalid F. The use of artificial intelligence in differentiated instruction classrooms // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2024. – Vol. 14, No. 4. – P. 512–527.
10. Ramli R., Nor N. Binti M., et al. AI-based digital pedagogical design for primary school visual art education: Review // International Journal of Research and Innovation in Social Science. – 2025. – Vol. 9, No. 3. – P. 412–428.
11. Khalique F., Josephine et al. Adaptive learning models for art curation education // ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts. – 2025. – Vol. 6, No. 1. – P. 210–227.
12. Faisal M., Pal P., et al. AI for inclusive art education for differently abled learners // ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts. – 2025. – Vol. 6, No. 1. – P. 88–104.
13. Jin L., Liu Y. AI-powered creative generation and intelligent assessment system for visual design education // Proceedings of the 2026 3rd International Conference on Informatics Education and Computer Technology Applications. – ACM, 2026. – P. 112–119.
14. Arslan B., Lehman B., et al. Opportunities and challenges of using generative AI to personalize educational assessment // Frontiers in Artificial Intelligence. – 2024. – Vol. 7.
15. Қазақстан Республикасында педагогтерге жасанды интеллектіні пайдалану бойынша әдістемелік ұсынымдар // MCFR Білім беру порталы. – 2026.
16. Министерство образования и науки Республики Казахстан. Государственный общеобязательный стандарт общего среднего образования. – Астана, 2023. – 48 с.
17. Министерство просвещения Республики Казахстан. Типовая учебная программа по предмету «Художественный труд» (5–9 классы). – Астана, 2022. – 36 с.
18. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. «Көркем еңбек» пәнін оқыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана, 2026.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303137

BƏDİİ İFADƏ VASİTƏLƏRİNİN TƏDRİSİNDƏ İNTERAKTİV TƏLİM METODLARININ TƏTBİQİ

ƏLİYEVA SƏRVİNAZ RƏCƏB QIZI
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti
Elmi-tədqiqat mərkəzinin kiçik elmi işçisi

Məqalədə bədii ifadə vasitələrinin tədrisində interaktiv təlim metodlarının tətbiqi imkanları araşdırılır. Bu metodların tələbələrin bədii mətnləri təhlil etmək , obrazlı təfəkküründü və ədəbi nitq bacarıqlarını inkişaf etdirməkdə rolunu diqqətə çatdırır.
Açar sözlər: *bədii ifadə vasitələri, interaktiv təlim, tədris metodları, ədəbi nitq.*

THE APPLICATION OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN TEACHING METHODS IN TEACHING FIGURATIVE LANGUAGE DEVICES

SARVINAZ RAJAB ALIYEVA
Azerbaijan State Pedagogical University
Junior Researcher of the Research Center

The article explores the application of interactive teaching fiqurative language devices. İt highlights the role of these methods in developing students' ability to analyze literary texts, enhance figurative thinking, and improve literary speech skills.
Key words: *figurative language devices, interactive learning, teaching methods, literary speech.*

Bədii ifadə vasitələri dilin poetik qatını yaradan və onun estetik dəyərini müəyyən edən əsas komponentlərdir. Onlar nitqin obrazlılığını, emosionallığını və təsirliliyini təmin edir. Bu ifadə vasitələri ilə müəllif ideyasını daha dərin, bədii və yadda qalan şəkildə oxucuya çatdırır.

Ümumiyyətlə, fiqurlar çoxdur.Bunlara həm danışıq dilində, həm də bədii dildə təsadüf etmək mümkündür.Fiqurlar nə qədər müxtəlif olsalar da ,dilin ümumi qaydalarını pozmaz,əksinə, dili zənginləşdirər, ifadəni artırar,yəni konkretləşdirər.Fiqurlar da bədii dilin gözəllik və parlaqlığını artıran poetik vasitələrdir [3, 177].

Bədii dil bədii ifadə vasitələri ilə zəngin dildir. Dili bədiiləşdirən vasitələr aşagıdakılardır: məcaz, təşbeh(bənzətmə),metafora(istiara), simvol (rəmz), alleqoriya (təxşis), kinayə(mübaliğə). Bunlara poetik fiqurlaz kimi da baxmaq olar. Onlar ədəbiyyatın dilini canlı və məzmunlu edir. Bədii dilin tərkibinin zənginliyində mühüm əhəmiyyətə malikdir.

Bədii dilin ifadə vasitələri bütöv bir sistemdir,əsas vəzifəsi mənanı dəqiq və dolğun əks etdirməyə,bədii əsərin arxitektonikasının mükəmməliyinə,üslubun ,küllən bədii formanın gözəlliyinə xidmət edir [5,121].

Bədii ifadə vasitələri dil vahidlərinin birbaşa deyil, məcazi mənada istifadəsi əsasında meydana gəlir.

Sözlərin məcazi mənalarda işlədilməsi dilin bəzəyi və naxışlarıdır. Dil məhz məcazlarla ifadəlik, obrazlılıq kəsb edir.

Əslində bədii dilin metafor, metonim , təşbih , kinayə , təriz , rəmz , alleqoriya , mübaliğə , kiçiltmə və bunlar kimi bir sıra məna çalarlıqlı müxləlif leksik vahidləri məhz məcazın müxtəlif təzahür növləridir və bunlarsız bədii üslubu təsəvvür etmək olmaz [2, 154].

Bədii ifadə vasitələrinə ən çox bədii əsərlərin dilində rast gəlinir:

Mehribanlıq görməyib bir məxluqədən küsmüşəm.
Gündə yüz al eyləyən qəlbi qarədən küsmüşəm,
Bir qədər mey istədim , qırdı qəlbim şişəsin.

Daş bağırlı saqiyi- sahibcəfadan küsmüşəm. [4, 154]
Əzəl başdan düşmənimdir üzü murdar qaranlıq,
Hər torpağın öz eşqi var, hər millətin öz adı;
Kainata dəyişmərəm öz adımı bir anlıq,
Mənəm odlar ölkəsinin günəş donlu övladı!
Hər torpağın öz eşqi var , hər millətin öz adı . [6,156]

Ağ xələt bürünər, zərnişan geyməz,
Heç kəsi dindirib keyfinə dəyməz,
Sərdara söz deməz, şaha baş əyməz,
Qüdrətdən səngərli, qalalı dağlar. [1,36]

Bədii ifadə vasitələrinin üslubi və estetik əhəmiyyəti yalnız bədii ədəbiyyatla məhdudlaşmır. Onlardan publisistik və tədris mətnlərində də məqsədyönlü şəkildə istifadə edildikdə nitqin təsir gücü artır, mətnin qavranılması asanlaşır. Xüsusilə Azərbaycan dili və ədəbiyyatı dərslərində bədii ifadə vasitələrinin öyrədilməsi tələbələrin dil duyumunun, estetik zövqünün və yaradıcı təfəkküründün formalaşmasına müsbət təsir göstərir

Azərbaycan dili və ədəbiyyatı fənlərinin əsas məqsədlərindən biri tələbələrdə dil duyumunun, yaradıcılıq bacarığının və estetik zövqün formalaşdırılmasıdır. Bu məqsədə çatmaq üçün bədii ifadə vasitələrinin (metafora, epitet, oksümoron, təşbeh, hiperbola, litota, ironiyanın və s.) öyrədilməsi xüsusi əhəmiyyət daşıyır.

Lakin müasir dövrdə pedaqoji təhsilin qarşısında duran yeni tələblər bu mövzunun tədrisinə yanaşmanı da dəyişməyə vadar edir. Müəllim artıq sadəcə ədəbi terminləri izah edən deyil, həm də şagirdin bədii təfəkküründü formalaşdıran, onu mətnlə interaktiv münasibətə gətirən şəxs olmalıdır.

Bu baxımdan, bədii ifadə vasitələrinin tədrisində müasir təlim texnologiyalarının (İKT, layihə, problemli təlim, tənqidi düşünmə, oyun texnologiyaları və s.) tətbiqi pedaqoji təhsil sistemində əsas istiqamətlərdən birinə çevrilməlidir.

1.1. Tədris prosesində sistemli yanaşma və mərhələlilik prinsipi

Bədii ifadə vasitələrinin effektiv tədrisi üçün dərs planlaşdırılması mərhələli şəkildə qurulmalıdır:

1. Hazırlıq mərhələsi
2. Tədqiqat mərhələsi
3. Yaradıcılıq mərhələsi
4. Qiymətləndirmə mərhələsi

1.2. Pedaqoji təhsildə İKT-nin tədrisə inteqrasiyası

İKT-nin tətbiqi təkcə tədris prosesinin forması deyil, onun məzmununa da təsir göstərir. Azərbaycan dilində bədii ifadə vasitələrinin tədrisində İKT-nin tətbiqi rəqəmsal resursların, onlayn platformaların və audio-vizual təhlilin istifadəsini nəzərdə tutur.

1.3. Layihə əsaslı təlim və yaradıcı düşüncə

Layihə əsaslı təlim gələcək müəllimlərdə tədqiqat bacarığı, yaradıcılıq və komanda işinə əsaslanan fəaliyyət vərdişlərini inkişaf etdirir. Bu, nəzəri bilikləri praktik tətbiqlə birləşdirir.

1.4. Problemli və tənqidi düşünmə texnologiyalarının tətbiqi

Bu texnologiyalar pedaqoji təhsildə analitik bacarıqları inkişaf etdirmək üçün mühüm vasitədir. Məsələn, "Nə üçün bəzi bədii əsərlərdə oxşar obrazlar fərqli ifadə vasitələri ilə təqdim olunur?" sualı tələbələri tənqidi düşünməyə sövq edir.

1.5. Müəllim hazırlığında praktiki bacarıqların gücləndirilməsi

Pedaqoji təhsilin əsas məqsədi gələcək müəllimi yalnız nəzəri biliklərlə deyil, praktik bacarıqlarla da təmin etməkdir. Praktikum dərslər, video-analizlər və yaradıcılıq laboratoriyaları bu məqsədə xidmət edir.

1.6. Milli və qlobal pedaqoji təcrübənin sintezi

Tədris prosesində həm milli pedaqoji ənənələrin qorunması, həm də qlobal təcrübədən yararlanmaq vacibdir. Azərbaycan və dünya ədəbiyyatının müqayisəli öyrənilməsi tələbələrin dil-mədəniyyət əlaqəsini dərindən anlamasına şərait yaradır.

Müxtəlif müasir təlim texnologiyalarının məqsədyönlü və sistemli tətbiqi dərs prosesinin didaktik baxımdan səmərəli təşkilinə, təlimin məzmununun şaxələndirilməsinə, tələbə və şagirdlərin idrak fəallığının artırılmasına, eləcə də dərslərin daha maraqlı, interaktiv və nəticəyönümlü qurulmasına geniş imkanlar yaradır.

Dərs nümunələri:

1. “Beyin həmləsi” texnikası ilə dərs nümunəsi

Mövzu: Oksümoron və onun bədii funksiyası

Məqsəd:

• Oksümoronun mənaca zidd anlayışların birləşməsi əsasında yaranan bədii ifadə vasitəsi kimi dərk edilməsi;

• Dildə emosionallıq və ironiyanın yaranma yollarını müəyyənləşdirmək.

Tapşırıq gedişi:

1.1. Müəllim lövhəyə bu ifadələri yazır:

“Canlı ölü”, “alovlu buz parçası”, “acı sevinc”, “işıqlı gecə”.

1. 2.Tələbələr beyin həmləsi ilə bu ifadələrin mümkün mənalarını izah edir və onların hansı emosional təsir yaratdığını müzakirə edirlər.

1.3. Qrup halında yeni oksümoron nümunələri yaradılır.

Nitq fiqurları və troplar: Oksümoron, metafora,

Nəticə: Tələbələr dilin ziddiyyətlər üzərində poetik mənalar yaratmaq gücünü dərk edirlər.

1. “Müzakirə və debat” texnikası ilə dərs nümunəsi

Mövzu: Metafora və metonimiyanın müasir nitqdə rolu

Məqsəd:

• Metaforanın və təşbehlə fərqini başa düşmək;

• Müasir mətbuatda, sosial mediada və ədəbiyyatda onların istifadəsini təhlil etmək.

Tapşırıq gedişi:

1. Tələbələr iki qrupa bölünür:

1-ci qrup: “Metafora nitqi gözəlləşdirir.”

2-ci qrup: “Təşbeh nitqi məna baxımından konkretləşdirir.”

2. Hər qrup 3 ədəbiyyat nümunəsindən (məs: Səməd Vurğun, Anar, Elçin) sitatlar gətirərək fikrini müdafiə edir.

3. Müzakirə nəticəsində müəllim ümumiləşdirici təhlil aparır.

4. "Üzü günəş kimi işıq saçan qızım susmasın" təşbehdir. "Günəşim susmasın" şəklinə salsaq metafor düzələcək

Nitq fiqurları və troplar: Metafora, təşbeh

Nəticə: Tələbələr bədii məna keçidlərini anlamağı və arqumentlərlə çıxış etməyi öyrənirlər.

3. “Rol oyunu” texnikası ilə dərs nümunəsi

Mövzu: Hiperbola və litota vasitəsilə emosional nitqin qurulması

Məqsəd:

• Hiperbolanın və litotanın emosional təsir gücünü anlamaq;

• Bu vasitələrin bədii nitqdəki rolunu praktik şəkildə mənimsəmək.

Tapşırıq gedişi:

1. Tələbələr 3-4 nəfərlik qruplara bölünür.

2. Hər qrup gündəlik situasiyalardan (imtahan, gecikmə, sevinc, məyusluq) biri ilə bağlı qısa səhnəcik hazırlayır.

3. Rol oyununda məqsəd — ifadələrdə şişirtmə (hiperbola) və yumşaltma (litota) vasitəsilə emosional təsiri artırmaqdır.

Nümunə:

• Hiperbola: “Bütün kitabxananı əzbər bilirəm!”

• Litota: “Bir az yorulmuşam, sadəcə üç gün yatmamışam.”
Nitq fiqurları və troplar: Hiperbola, litota, ironiya.
Nəticə: Tələbələr nitqin emosional və üslubi tonunu idarə etməyi öyrənirlər.
4. “Prezentasiya və layihə” texnikası
Mövzu: Epitetlərin və təkrirlərin poetik funksiyası
Məqsəd:
• Epitet və təkririn bədii mətnin emosional tonuna təsirini anlamaq;
• Müxtəlif ədiblərin üslubunda epitetlərin istifadəsini müqayisə etmək.
Tapşırıq gedişi:
1. Hər qrup bir şairin (Səməd Vurğun, Nigar Rəfibəyli) yaradıcılığından seçilmiş 3–5 beyt və ya misra toplayır.
2. Qrup təqdimatında bu epitetlərin funksiyasını izah edir: təsviri, emosional və estetik baxımdan hansı rol oynayır.
3. Prezentasiyada tələbələr öz epitetlərlə qısa poetik nümunə də yaradırlar.
Nitq fiqurları və troplar: Epitet, təkrir, metafora.
Nəticə: Dilin poetik imkanlarının analitik və yaradıcılıq səviyyəsində mənimsənilməsi.
5. “Tədqiqat işi və təqdimat” texnikası
Mövzu: Müasir Azərbaycan poeziyasında bədii ifadə vasitələrinin istifadəsi
Məqsəd:
• Müasir ədəbiyyatda bədii ifadə vasitələrinin dəyişən funksiyasını araşdırmaq;
• Analitik tədqiqat aparmaq və nəticəni elmi şəkildə təqdim etmək.
Tapşırıq gedişi:
1. Tələbələr 2–3 nəfərlik tədqiqat qruplarında seçilmiş müəllif (məsələn, Ramiz Rövşən, Vaqif Bayatlı, Fikrət Qoca) əsasında analiz aparır.
2. Hər qrup seçilmiş şeirdə 5–6 bədii ifadə vasitəsini müəyyənləşdirir və onların bədii-estetik funksiyasını izah edir.
3. Əldə olunan nəticə sinif qarşısında təqdim edilir və müzakirə olunur.
Nitq fiqurları və troplar: Metafora, oksümoron, təkrir, epitet, ironiya, antitezis.
Nəticə: Tələbələr həm tədqiqat aparmaq, həm də nitqdə bədii vasitələri analitik baxımdan təhlil etmək bacarığı qazanırlar.

texnoloqiyaları ilə keçirilsin,auditoriyalar buna uyğun olaraq təkmilləşdirilsin cavabını vurğulamışdır

Bədii ifadə vasitələrinin tədrisi ənənəvi üsullarla aparıldıqda, tələbələr bu anlayışları nəzəri şəkildə qavrayır, lakin onları praktik nitq fəaliyyətində tətbiq etməkdə çətinlik çəkirlər. Müasir təlim texnologiyaları, xüsusilə interaktiv metodlar, problemli təlim, beyin həmləsi, rollu oyunlar, prezentasiyalar, diskussiya və layihə əsaslı tədris kimi yanaşmalar isə tələbələrin bədii mətnlərlə yaradıcı təmasda olmasını təmin edir. Bu zaman tələbələr yalnız bədii ifadə vasitələrini öyrənmir, həm də onların emosional, estetik və mənəvi təsirini hiss edir, nitqlərində məqsədyönlü şəkildə tətbiq etməyi bacarırlar.

Müasir pedaqoji texnologiyaların tətbiqi eyni zamanda müəllimlərin peşəkarlığını və metodik hazırlığını da tələb edir. Azərbaycan dili və ədəbiyyatı fənlərinin tədrisində bu texnologiyaların məqsədyönlü şəkildə istifadəsi müəllim-tələbə münasibətlərində qarşılıqlı əməkdaşlıq, yaradıcı atmosfer və motivasiya yaradır. Bədii ifadə vasitələrinin tədrisində müasir texnologiyaların tətbiqi həm elmi-nəzəri təfəkkürü, həm də estetik qavrayışı inkişaf etdirir.

Beləliklə, bu tədqiqatın nəticələrinə əsasən, demək olar ki, bədii ifadə vasitələrinin tədrisində müasir təlim texnologiyalarının tətbiqi yalnız fənnin mənimsənilməsini asanlaşdırmır, həm də tələbələrin müstəqil düşünmə, analiz, interpretasiya və yaradıcılıq bacarıqlarını inkişaf etdirir.

ƏDƏBİYYAT

1. A.Ələsgər. Əsərləri. Bakı, 2004, 36s.
2. Ə. Dəmirçizadə. Azərbaycan dilinin üslubiyyatı. Bakı, 1962, 154s.
3. M. Rəfili. Ədəbiyyat nəzəriyyəsinə giriş. Bakı, 1958, 177s.
4. M.P.Vaqif. Əsərləri. Bakı, 2004, 154s.
5. N.Şəmsizadə. Ədəbiyyat nəzəriyyəsi. Bakı, 2012, 121s.
6. S. Vurğun. Seçilmiş əsərləri, II cild. Baki, 2005,156-157s.

ӘОЖ 376-056.264

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА СТЖД III ДЕҢГЕЙІ БАР 1–2 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СОНОРЛЫҚ ДЫБЫСТАРЫН ТҮЗЕТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК МОДЕЛЬ

ӘНТАЙ ЖАНАЯ
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасының 2-курс магистранты
Алматы, Қазақстан

Ғылыми жетекшісі: педагогика ғылымдарының магистрі, «Арнайы педагогика» кафедрасының оқытушысы **КАТТЕБАЕВА М.З.**
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. *Зерттеуде жалпы білім беретін мектеп жағдайында сөйлеу тілінің жалпы дамымауының (СТЖД) III деңгейі бар 1–2 сынып оқушыларының сонорлық дыбыстарын түзетудің теориялық-әдістемелік негіздері жүйеленді. Мақсаты – СТЖД-ның жүйелік құрылымын, қазақ тіліндегі сонорлық дыбыстардың фонетикалық-артикуляциялық ерекшеліктерін және бастауыш мектептің оқу-коммуникативтік талаптарын өзара байланыстыра отырып, мектеп логопедіне арналған түзету жұмысының ғылыми негізделген моделін әзірлеу. Интегративті әдеби шолу, тақырыптық контент-талдау, салыстыру және теориялық модельдеу әдістері қолданылды. Арнайы педагогика, логопедия, психолингвистика, қазақ фонетикасы және балалардағы сөйлеу дыбыстары бұзылыстарын түзету саласындағы зерттеулер талданды. Сонорлық дыбыстарды бағалаудың артикуляциялық-моторлық, фонематикалық, фонетикалық-позициялық және функционалдық-коммуникативтік блоктары айқындалып, қателер артикуляциялық-моторлық, фонологиялық, аралас және контекстік-тұрақсыз механизмдер бойынша сараланды. Логопедиялық жұмыстың бес кезеңі негізделді: кешенді диагностика, артикуляциялық-фонематикалық дайындық, дыбысты қою және автоматтандыру, дифференциация мен вариативті практика, еркін сөйлеу мен оқу әрекетінде бекіту. Модель қазақ тілінің фонетикалық нормасын, оқушының жеке сөйлеу профилін және қалыптасқан дағдыны табиғи оқу-коммуникативтік ортаға көшіру қағидасын біріктіреді.*

Түйін сөздер: *СТЖД III деңгейі; сонорлық дыбыстар; логопедиялық түзету; фонематикалық үдерістер; бастауыш мектеп.*

КОРРЕКЦИЯ СОНОРНЫХ ЗВУКОВ У УЧАЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ С ОНР III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Аннотация. *В исследовании систематизированы теоретико-методические основы коррекции сонорных звуков у учащихся 1–2 классов с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня в условиях общеобразовательной школы. Цель состояла в разработке научно обоснованной модели школьной логопедической работы, объединяющей системную структуру речевого нарушения, фонетико-артикуляционные особенности сонорных согласных казахского языка и учебно-коммуникативные требования начальной школы. Использованы интегративный обзор литературы, тематический контент-анализ, сопоставление и теоретическое моделирование. Проанализированы исследования по специальной педагогике, логопедии, психолингвистике, казахской фонетике и коррекции нарушений звукопроизношения у детей. Выделены четыре взаимосвязанных*

диагностических блока: артикуляционно-моторный, фонематический, фонетико-позиционный и функционально-коммуникативный. Ошибки произношения дифференцированы по артикуляционно-моторному, фонологическому, смешанному и контекстно-неустойчивому механизмам. Обоснована пятиэтапная модель коррекционной работы: комплексная диагностика, артикуляционно-фонематическая подготовка, постановка и автоматизация звука, дифференциация и вариативная практика, закрепление в свободной речи и учебной деятельности. Модель ориентирована на индивидуализацию логопедической помощи и перенос сформированного навыка в естественную учебно-коммуникативную среду.

Ключевые слова: *ОНР III уровня; сонорные звуки; логопедическая коррекция; фонематические процессы; начальная школа.*

CORRECTION OF SONORANT CONSONANTS IN GRADE 1–2 PUPILS WITH LEVEL III GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN MAINSTREAM SCHOOL: A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MODEL

Abstract. *The study systematizes the theoretical and methodological foundations for correcting sonorant consonants in Grade 1–2 pupils with Level III general speech underdevelopment (GSU) in mainstream school settings. The aim was to develop a scientifically grounded school-based speech-language intervention model integrating the systemic nature of speech-language difficulties, the phonetic and articulatory characteristics of Kazakh sonorants, and the academic-communicative demands of primary education. An integrative literature review, thematic content analysis, comparison, and theoretical modelling were employed. Research in special education, speech-language therapy, psycholinguistics, Kazakh phonetics, and childhood speech sound intervention was analysed. Four interrelated assessment domains were identified: articulatory-motor, phonemic, phonetic-positional, and functional-communicative. Production errors were differentiated according to articulatory-motor, phonological, mixed, and contextually unstable mechanisms. A five-stage intervention model was substantiated: comprehensive assessment, articulatory-phonemic preparation, sound establishment and automatization, differentiation and variable practice, and consolidation in spontaneous speech and academic activity. The model emphasizes language-specific phonetic material, individual speech profiles, self-monitoring, and transfer of the acquired production pattern to natural classroom communication.*

Key words: *Level III general speech underdevelopment; sonorant consonants; speech-language intervention; phonemic processing; primary school.*

Кіріспе

Қазақстандағы инклюзивті білім беру жүйесінің қазіргі бағыты ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыға жалпы білім беру ортасында қолжетімді әрі нәтижелі қолдау ұйымдастыруды талап етеді. «Білім туралы» Заңда инклюзивті білім беру барлық білім алушылар үшін жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін үдеріс ретінде айқындалған [1]. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы білім беру кедергілерін азайтуды, функционалдық мүмкіндіктерді ескеруді және арнайы қолдауды білім беру жүйесінің құрамдас бөлігі ретінде дамытуды көздейді [2]. Бұл талаптар сөйлеу тілінде жүйелі бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларына логопедиялық көмекті тек «дыбысты түзету» деңгейінде емес, оқу әрекетіне және коммуникацияға қатысу мүмкіндігімен байланысты ұйымдастыру қажеттігін күшейтеді.

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) классикалық логопедиялық дәстүрде есту қабілеті мен бастапқы зияттық мүмкіндіктері сақталған жағдайда сөйлеу жүйесінің

дыбыстық-фонематикалық, лексикалық-грамматикалық және мағыналық-коммуникативтік компоненттерінің жеткіліксіз қалыптасуымен сипатталатын күрделі психологиялық-педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылады. Р.Е. Левина мектебінің жүйелік-құрылымдық тұжырымдамасы сөйлеу бұзылысын жекелеген симптомдардың механикалық жиынтығы емес, өзара тәуелді компоненттер жүйесі ретінде түсіндіруге негіз қалады [9]. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова және Т.Б. Филичева СТЖД деңгейлерін сөйлеу онтогенезімен байланыстырып, фразалық сөйлеу қалыптасқанның өзінде фонетикалық-фонематикалық және лексикалық-грамматикалық жеткіліксіздіктер сақталуы мүмкін екенін көрсетті [10].

СТЖД III деңгейі зерттеу тақырыбы үшін ерекше мәнге ие. Бұл деңгейде оқушы күнделікті қарым-қатынасқа жеткілікті кеңейтілген фразалық сөйлеуді қолданғанымен, дыбыс айту, фонематикалық қабылдау, сөздің дыбыстық-буындық құрылымы, сөздік қор, грамматикалық рәсімдеу және байланыстырып сөйлеу салаларындағы тұрақты қиындықтар сақталуы ықтимал [10; 12]. Сондықтан бастауыш сыныпта мұндай оқушының сөйлеуі сырттай салыстырмалы түрде қалыптасқан болып көрінгенімен, тілдік материал күрделенген сайын және сөйлеуге ерікті бақылау талабы артқан сайын жасырын жеткіліксіздіктер айқынырақ байқалады. Бірінші сыныпта дыбыс, әріп, буын және сөздің құрамын саналы талдау басталса, екінші сыныпта тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылымның өзара байланысы күшейеді. Осы кезеңде дыбыс айту мен фонематикалық үдерістердің жеткіліксіздігі оқу-коммуникативтік тапсырмаларды орындауға қосымша кедергі тудыруы мүмкін.

Отандық логопедияның маңызды ерекшелігі – сөйлеуді қазақ тілінің фонетикалық, фонологиялық және грамматикалық заңдылықтарымен сабақтастықта қарастыру. Қ.Қ. Өмірбекова, Г.С. Оразаева, Г.Н. Төлебиева және Г.Б. Ибатова еңбектерінде қазақ тіліндегі дыбыстардың артикуляциялық ерекшеліктерін, сөздің дыбыстық құрылымын және тілдік материалдың ұлттық сипатын логопедиялық диагностика мен түзетуде ескеру қажеттігі жүйеленген [11; 12]. С. Мырзабековтың қазақ фонетикасына арналған еңбегі де дауыссыздарды жасалу орны, жасалу тәсілі және үн мен салдыр қатынасы тұрғысынан саралаудың ғылыми негізін береді [15]. Бұл қағида қазақтілді баламен жұмыс кезінде өзге тілге арналған жаттығуларды механикалық көшіруге болмайтынын көрсетеді.

Сонорлық/үнді дауыссыздар ортақ акустикалық белгі – үннің басымдығы арқылы біріктірілгенімен, олардың артикуляциялық механизмдері біркелкі емес. [м], [н], [ң] дыбыстары мұрын резонансына сүйенеді; [л] дыбысы тіл ұшының алдыңғы бөліктегі тірегі мен бүйірлік ауа ағынын талап етеді; [р] дыбысының нормативтік артикуляциясында тіл ұшының дірілі мен бағытталған ауа ағыны маңызды. [й] және графикалық «у» таңбасымен берілетін дыбыстық бірліктердің қызметі фонетикалық контекске тәуелді қарастырылады [15]. Демек, сонорлық дыбыстарды бір топ ретінде атау оларды бірдей артикуляциялық тәсілмен түзетуге негіз болмайды. Әр фонеманың жасалу механизмі, сөздегі позициясы, баланың қате түрі және фонематикалық ажырату мүмкіндігі дербес бағалануы тиіс.

Халықаралық зерттеулер де сөйлеу дыбыстары бұзылыстарының мектеп жасына дейін толық жойыла бермейтінін көрсетеді. Y. Wren және әріптестері сегіз жаста тұрақты speech sound disorder таралуын популяциялық деректер арқылы сипаттап, мұндай қиындықтардың мектеп кезеңінде де сақталуы мүмкін екенін анықтады [16]. Кейінгі зерттеу тұрақты сөйлеу бұзылысының кейбір білім нәтижелерімен және арнайы білім беру қажеттіліктерімен байланысын көрсетті [25]. S. McLeod пен K. Crowe 27 тілдегі дауыссыздарды меңгеру деректерін талдай отырып, мұрын дыбыстары көбіне ертерек, ал діріл және кейбір тіл алды дыбыстар кешірек меңгерілетінін көрсетті [22]. Бұл деректер қазақ тіліндегі нақты нормаға тікелей көшірілмейді, бірақ сонорлық дыбыстардың артикуляциялық күрделілігі бірдей емес екенін дәлелдейтін жалпы кросс-лингвистикалық негіз береді.

Сөйлеу дыбыстары бұзылыстарын түзетуге арналған дәлелдер де бір ғана әмбебап тәсілдің жеткіліксіз екенін көрсетеді. E. Baker және S. McLeod 134 интервенциялық зерттеуді талдап, нысананы таңдау мен түзету тәсілдерінің алуан түрлі екенін және клиникалық-педагогикалық шешімнің ғылыми дәлел, маман тәжірибесі және баланың жеке профилі негізінде қабылдануы тиіс екенін көрсеткен [23]. Y. Wren және әріптестерінің жүйелі шолуында перцептивтік, когнитивтік-лингвистикалық, артикуляциялық және интегративті тәсілдердің қолданылатыны, бірақ дәлел деңгейінің біркелкі еместігі анықталған [17]. J.L. Preston және әріптестері күрделі /r/ бұрмалануын түзетуде мақсатты артикуляциялық нұсқау, моторлық практика және кері байланысты ұйымдастырудың маңызын талдаған [18]. Алайда бұл зерттеулер негізінен ағылшын тіліне қатысты болғандықтан, олардың артикуляциялық шешімдерін қазақ [р] дыбысына тікелей теңестіруге болмайды.

Отандық соңғы зерттеулер зерттеу мәселесінің бастауыш мектеп кезеңінде өзектілігін нақтылай түседі. Ж. Рахым мен А.Т. Тулеова СТЖД III деңгейіндегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамыту мәселесін қарастырып, бұл санаттағы балалардың сөйлеуін мектеп жасында да арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ықпал нысаны ретінде зерттеу қажеттігін көрсетеді [13]. Г.Б. Ибатова мен Қ.Ә. Сатархан сөздің дыбыстық-буындық құрылымының қалыптасуын талдай отырып, мектеп кезеңінде фонологиялық және буындық ұйымдасу қиындықтары сақталуы мүмкін екенін көрсеткен [14]. Г.Т. Бекмуратова мен А.Е. Абдыкалыкова дыбыс айту жұмысында дидактикалық ойындарды қолданудың педагогикалық шарттарын сипаттайды [28], ал А.К. Рсалдинова және әріптестері сөздің буындық құрылымын қалыптастырудағы заманауи тәсілдерді жүйелейді [29]. Бұл еңбектердің барлығы тікелей сонорлық дыбыстарға арналмағанымен, олардың ортақ тұжырымы маңызды: бастауыш мектеп жасындағы сөйлеу бұзылыстарын түзету тілдік құрылым, оқу мотивациясы және оқу әрекетінің талаптарымен байланыста ұйымдастырылуы тиіс. Осы тұрғыдан сонорлық дыбыстар мәселесі жеке фонетикалық міндет емес, мектеп жасындағы сөйлеу жүйесінің функционалдық тұрақтылығының бір көрсеткіші ретінде қарастырылады.

Фонематикалық үдерістердің рөлі де әдеби шолудың жеке бағытын құрайды. N.R. Benway және әріптестері мектеп жасындағы speech sound disorder бар балаларда сөйлеуді қабылдау, сөздік қор және фонологиялық хабардарлық көрсеткіштерінің өзара байланысын зерттеген [24]. Бұл зерттеу СТЖД жіктемесіне тікелей арналмағанымен, дыбыс айтудың перцептивтік және метатілдік операциялармен байланысын көрсетеді. Бастауыш сыныптағы сауат ашу кезінде бала фонеманы тек естіп қабылдап немесе айтып қана қоймай, оны сөз құрамынан бөліп, орны мен ретін анықтап, графемамен сәйкестендіреді. Сондықтан сонорлық дыбыстың дұрыс артикуляциясы фонематикалық ажырату жеткіліксіз болған жағдайда тұрақты оқу-коммуникативтік дағдыға автоматты түрде айналмайды. Осыдан мектеп логопедиясында артикуляциялық және фонематикалық өлшемдерді қатар бағалау қажеттілігі туындайды.

Әдеби деректерді салыстыру СТЖД III деңгейі бар бастауыш сынып оқушыларының сонорлық дыбыстарын түзету мазмұны төрт өзара байланысты бағытты қамтуы керектігін айқындайды: қазақ тілінің фонетикалық нормасы, дыбыс айту қатесінің механизмі, фонематикалық үдерістер және мектептегі функционалдық сөйлеу талаптары. Осы бағыттарды бір жүйеге біріктіру логопедиялық жұмыстың теориялық-әдістемелік моделін құруға негіз болады.

Зерттеудің мақсаты – жалпы білім беретін мектеп жағдайында СТЖД III деңгейі бар 1–2 сынып оқушыларының сонорлық дыбыстарын түзетуге арналған, қазақ тілінің фонетикалық ерекшеліктері мен сөйлеу бұзылысының жүйелік құрылымын ескеретін теориялық-әдістемелік модельді әзірлеу. Осы мақсатқа сәйкес мынадай зерттеу сұрағы қойылды: сонорлық дыбыстарды бағалау мен түзетудің қандай өлшемдері және қандай

кезеңдік логикасы мектеп жағдайында артикуляциялық, фонематикалық және функционалдық нәтижелердің сабақтастығын қамтамасыз етеді?

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу теориялық-аналитикалық сипатта жүргізіліп, интегративті әдеби шолу мен ғылыми модельдеу тәсілдері қолданылды. Талдауға 29 дереккөз енгізілді: Қазақстан Республикасының инклюзивті білім беру мен психологиялық-педагогикалық қолдауды реттейтін 5 нормативтік-құқықтық құжаты және тақырыпқа тікелей қатысты 24 ғылыми-әдістемелік еңбек. Ғылыми дереккөздер СТЖД III деңгейінің сипаттамасы, қазақ тілінің фонетикасы мен отандық логопедия, бастауыш мектеп жасындағы сөйлеу қиындықтары, сөйлеу дыбыстары бұзылыстары, фонематикалық өңдеу және моторлық үйрету мәселелеріне сәйкестігі бойынша іріктелді [1–5; 9–29].

Әдебиеттерді талдау үш деңгейде жүргізілді. Бірінші деңгейде ұғымдық-теориялық талдау арқылы СТЖД-ның жүйелік сипаты, III деңгейдің тілдік белгілері және бастауыш мектептегі сөйлеудің оқу әрекетімен байланысы жүйеленді [9–12; 19]. Екінші деңгейде лингвистикалық-фонетикалық талдау арқылы қазақ тіліндегі сонорлық дыбыстардың жасалу ерекшеліктері және олардың логопедиялық бағалауда маңызды белгілері айқындалды [11; 15]. Үшінші деңгейде интервенциялық зерттеулер салыстырылып, дыбыс айту бұзылыстарында артикуляциялық-моторлық, фонологиялық, перцептивтік және функционалдық бағыттардың рөлі талданды [17; 18; 23; 26; 27].

Тақырыптық контент-талдаудың кодтау бірліктері ретінде алты категория белгіленді: 1) сонорлық дыбыстың нормативтік артикуляциясы; 2) қате көрінісінің түрі және ықтимал механизмі; 3) фонематикалық қабылдау мен фонемалық контраст; 4) дыбыстың сөздегі позициясы және дыбыстық-буындық құрылым; 5) дыбысты сөйлем, мәтін және еркін сөйлеуде қолдану; 6) логопедиялық ықпалдың кезеңділігі мен мониторингі. Бір мазмұндық бірлік бірнеше категорияға қатысты болған жағдайда оның жүйелік байланысы сақталды. Мысалы, [р] дыбысын алмастыру бір мезгілде артикуляциялық стимуляцияға берілуі, естіп ажырату нәтижесі және еркін сөйлеудегі тұрақтылығы арқылы сипатталды.

Теориялық модельді құрастыруда жүйелілік, онтогенетикалық, іс-әрекеттік, тұлғалық-бағдарлы, сараланған және функционалдық қағидалар басшылыққа алынды. Жүйелілік қағидасы дыбыс айтуды сөйлеудің басқа компоненттерімен байланыста қарастыруды; сараланған қағида сыртқы қате бірдей болған жағдайда оның механизмін нақтылауды; функционалдық қағида қалыптастырылған дыбысты оқу мен табиғи коммуникацияға көшіруді талап етеді. Модель кезеңдері логопедиялық жұмыстың классикалық логикасына [20; 21] сүйене отырып, халықаралық моторлық үйрету және дәлелді интервенция қағидаларымен толықтырылды [18; 23; 26].

Нәтижелер

Интегративті талдау нәтижесінде сонорлық дыбыстармен жүргізілетін мектеп логопедиялық жұмысының құрылымы төрт диагностикалық блок, қате механизмдерінің функционалдық жіктемесі және бес кезеңді түзету логикасы арқылы жүйеленді. Бұл үш компонент өзара тәуелді: диагностикалық блоктар қате механизмін нақтылайды, ал механизм туралы қорытынды түзету кезеңінің мазмұны мен қолданылатын әдісті таңдауға негіз болады.

Кесте 1 – Сонорлық дыбыстарды логопедиялық бағалаудың диагностикалық блоктары

Блок	Негізгі көрсеткіштер	Диагностикалық сұрақ	Практикалық шешім
Артикуляциялық-моторлық	Артикуляциялық қалыптың дәлдігі; тіл, ерін, жұмсақ таңдай қимылы; ауа ағыны;	Оқушы мақсатты дыбысқа қажетті қозғалысты орындай	Дайындық жаттығулары, стимуляция және

	қимылдың ауысымдылығы	ала ма және оны қайталай ала ма?	дыбысты қою тәсілі анықталады.
Фонематикалық	Фонеманы естіп тану; ұқсас фонемалардан ажырату; сөздегі орнын анықтау	Қате тек өндіруге қатысты ма, әлде фонемалық контраст та тұрақсыз ба?	Перцептивтік және фонологиялық тапсырмалардың көлемі белгіленеді.
Фонетикалық-позициялық	Сөз басы/ортасы/соңы; буын типі; күрделі сөз; қосымша жалғанған форма	Дыбыс қандай позицияда және қандай тілдік жүктемеде бұзылады?	Автоматтандыру материалы мен күрделендіру реті дараланады.
Функционалдық-коммуникативтік	Сөйлем, дауыстап оқу, жауап беру, мазмұндау, диалог, өзіндік түзету	Кабинетте дұрыс айтылған дыбыс табиғи сөйлеуде сақтала ма?	Жалпылау, өзіндік бақылау және оқу әрекетіне көшіру стратегиясы таңдалады.

Дыбыс айту жағдайын «дұрыс/бұрыс» бинарлық бағалаумен шектеу СТЖД III деңгейіндегі сөйлеу бұзылысының құрылымын толық ашпайды. Бір сыртқы қате әртүрлі механизммен байланысты болуы мүмкін. Мысалы, [р] дыбысын басқа фонемамен алмастыру қажетті артикуляциялық қимылдың қалыптаспауы, мақсатты және алмастырушы фонемалардың тұрақты ажыратылмауы немесе осы екі фактордың қосарлануы нәтижесінде көрінуі ықтимал. Сондықтан логопедиялық диагностика жеке симптомды ғана емес, оның сөйлеу жүйесіндегі орнын, стимуляцияға берілуін, фонемалық ажырату жағдайын және еркін сөйлеудегі тұрақтылығын қамтуы қажет [20; 27].

Сонорлық дыбыстар артикуляциялық механизмі бойынша біртекті емес. [м], [н], [ң] дыбыстарында ауаның мұрын қуысы арқылы өтуі мен тиісті артикуляциялық жабылу жетекші болса, [л] дыбысында тіл ұшының тірегі мен бүйірлік ауа ағыны, [р] дыбысында тіл ұшының дірілдік қозғалысы мен бағытталған ауа ағыны шешуші қызмет атқарады. Осыған байланысты түзету тәсілі дыбыстардың топтық атауына емес, нақты фонеманың жасалу механизміне негізделуі керек. Қазақ тіліндегі [ң] дыбысының позициялық ерекшелігі мен [н]-мен алмастырылуы ұлттық тілдік материалды мақсатты іріктеуді талап етеді [11; 15].

Кесте 2 – Сонорлық дыбыстардың фонетикалық-логопедиялық сипаттамасы

Дыбыс	**Жетекші артикуляциялық белгі**	**Бағалаудағы негізгі көрсеткіш**	**Ықтимал қате көрінісі**
[м]	Екі еріндік, мұрын жолды үнді	Еріндердің қабысуы, дауыс қатысы, мұрын резонансы	Алмастыру, түсіріп қалдыру, резонанстық өзгеріс
[н]	Тіл алды, мұрын жолды үнді	Тіл ұшының орны, мұрын жолының ашықтығы	Алмастыру, сөз ішінде тұрақсыз қолдану
[ң]	Тіл арты, мұрын жолды үнді	Тіл артының қалпы, қазақ сөздеріндегі позиция	[н]-мен алмастыру, түсіріп қалдыру, тұрақсыз айту
[л]	Тіл алды, бүйірлік үнді	Тіл ұшының тірегі, бүйірлік ауа ағыны	Ламбдацизм, параламбдацизм, тұрақсыз артикуляция
[р]	Тіл алды, дірілдік үнді	Тіл ұшының қозғалысы, ауа ағыны, артикуляциялық үйлесім	Ротацизм, параротацизм, дірілдің жеткіліксіздігі
[й]	Жуысыңқы, тіл ортасы белсенді	Тіл ортасының қалпы, сөздегі орны	Алмастыру, түсіріп қалдыру, тұрақсыз

			қолдану
[у]	Фонетикалық қызметі контекске тәуелді	Еріндік артикуляция, сөздегі орны, фонологиялық контекст	Айту немесе дыбыстық талдаудағы тұрақсыздық

Сонорлық дыбыстардағы қателерді түзету бағытын анықтау үшін оларды функционалдық механизм бойынша саралау тиімді. Артикуляциялық-моторлық жағдайда бала фонеманы естіп ажырата алғанымен, қажетті қимылды тұрақты орындай алмайды; фонологиялық жағдайда мақсатты фонема басқа фонемамен жүйелі алмастырылып немесе араластырылып, фонемалық контрастты ажыратуда қиындық байқалады. Аралас жағдайда артикуляциялық және фонематикалық қиындықтар қатар көрінеді, ал контекстік-тұрақсыз нұсқада дыбыс жеңіл материалда дұрыс айтылғанымен, күрделі сөзде немесе еркін сөйлеуде қайта бұзылады. Бұл саралау клиникалық диагнозды алмастырмайды, бірақ логопедиялық ықпалдың басым бағытын таңдауға мүмкіндік береді.

Кесте 3 – Сонорлық дыбыстардағы қателерді функционалдық механизмі бойынша саралау

Қате механизмі	**Негізгі көрінісі**	**Диагностикалық белгі**	**Басым түзету бағыты**
Артикуляциялық-моторлық	Фонема бұрмаланып айтылады	Фонемалық ажырату сақталған, бірақ қажетті артикуляциялық қозғалыс тұрақсыз	Артикуляциялық база, кинестетикалық және моторлық бақылау
Фонологиялық	Мақсатты дыбыс басқа фонемамен тұрақты алмастырылады/аралас тырылады	Естіп ажырату, фонеманы таңдау немесе сөз ішінен анықтау қиын	Фонематикалық қабылдау, контраст, дыбыстық талдау
Аралас	Бұрмалау және фонемалық шатастыру қатар жүреді	Артикуляциялық және фонематикалық тапсырмаларда қатар қиындық бар	Артикуляциялық және фонологиялық бағытты кіріктіру
Контекстік-тұрақсыз	Оқшау/жеңіл сөзде дұрыс, күрделі тілдік жағдайда қате	Тілдік жүктеме артқан сайын ескі үлгіге қайта оралады	Вариативті автоматтандыру, өзіндік бақылау, жалпылау

Логопедиялық ықпал дыбысты қоюмен аяқталмайды. Теориялық талдау өзара сабақтас бес кезеңді негіздейді: 1) кешенді диагностика; 2) артикуляциялық-фонематикалық дайындық; 3) дыбысты қою және автоматтандыру; 4) дифференциация және вариативті практика; 5) еркін сөйлеу мен оқу әрекетінде бекіту. Кезеңдер бірізді ұйымдастырылғанымен, олардың мазмұны өзара кірігеді: фонематикалық ажырату диагностикадан басталады, ал функционалдық сөйлеуге көшіру дыбыс сөз деңгейінде тұрақтанған кезден бастап қысқа коммуникативтік тапсырмалар арқылы жүзеге асырылады.

Дайындық кезеңінде барлық балаға бірдей артикуляциялық гимнастика беру емес, мақсатты дыбысқа нақты қажет алғышарттарды қалыптастыру басым болуы тиіс. [р] үшін тіл ұшының икемділігі мен бағытталған ауа ағыны, [л] үшін тіл ұшының тұрақты тірегі, мұрын жолды дыбыстар үшін резонанс пен тиісті артикуляциялық жабылу тексеріледі. Фонематикалық қиындық анықталса, осы кезеңнен бастап мақсатты фонеманы естіп тану, дыбыстың сөздегі орнын анықтау және ұқсас фонемалардан ажырату тапсырмалары енгізіледі. Бұл дайындық дыбысты оқшау моторлық қозғалыс емес, фонемалық жүйенің бірлігі ретінде қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Дыбысты қою кезеңіндегі педагогикалық шешім оқушының стимуляцияға берілуіне және қате механизміне тәуелді. Дыбыс еліктеу арқылы алынуы мүмкін, кей жағдайда артикуляциялық қалыпты нақты нұсқау, көру тірегі немесе арнайы логопедиялық тәсіл қажет болады. J.L. Preston және әріптестері ағылшын /r/ дыбысымен жұмыста фонетикалық нұсқау мен моторлық практиканың маңызын көрсеткен [18]. Бұл тәсілдің нақты артикуляциялық конфигурациясы қазақ [р]-ына тікелей көшірілмейді, бірақ жаңа сөйлеу қимылын қалыптастыруда айқын мақсат, жеткілікті қайталау және түсінікті кері байланыс қажет деген жалпы қағида қолдануға келеді.

Автоматтандыру буыннан сөзге, сөз тіркесіне, сөйлемге және байланыстырып сөйлеуге қарай күрделенеді. Алайда күрделендіру тек тілдік бірліктің көлемімен өлшенбеуі тиіс. Дыбыстың сөздегі позициясы, көршілес фонемалар, буын саны, дыбыс тіркесі, сөздің мағынасының балаға таныстығы және грамматикалық түрленуі ескеріледі. Қазақ тілінің агглютинативтік құрылымы бір сөзді көптік, септік немесе тәуелдік формаларында қолдану арқылы мақсатты дыбысты мағыналы әрі әртүрлі фонетикалық ортада қайталауға мүмкіндік береді. Осылайша дыбыс автоматтандыру СТЖД жағдайында лексикалық-грамматикалық жүйеден толық оқшауланбайды.

Дифференциация алмастыру немесе араластыру байқалғанда ерекше маңызға ие. Жұмыс есту деңгейіндегі контрасттан басталып, буын, сөз, сөйлем және еркін сөйлеуге көшеді. Бірінші және екінші сыныпта әріп қосымша визуалды тірек ретінде пайдаланылуы мүмкін, бірақ ол фонеманың есту және артикуляциялық бейнесін алмастырмауы тиіс. Дыбыс–әріп сәйкестігі оқушы мақсатты дыбысты естіп және артикуляциялық тұрғыдан ажырата бастағаннан кейін саналы талдауды қолдайтын құралға айналады.

Соңғы кезеңнің негізгі критерийі – кабинеттегі дұрыс айтылым емес, дағдының функционалдық тұрақтылығы. Оқушы мақсатты дыбысты сурет бойынша әңгімеде, сұраққа жауапта, дауыстап оқуда, мәтінді мазмұндауда, оқу тапсырмасын түсіндіруде және табиғи диалогте сақтай алуы керек. Бұл жерде өзіндік бақылау мен өздігінен түзету қабілеті біртіндеп қалыптастырылады. E. Maas және әріптестері моторлық дағдыны үйретуде практика құрылымы мен кері байланыстың жиілігі маңызды екенін көрсетеді [26]. Сондықтан бастапқы кезеңдегі жиі сыртқы түзету кейін біртіндеп азайып, оқушының ішкі бақылауына орын береді.

Сурет 1 – Сонорлық дыбыстармен логопедиялық жұмыстың теориялық-функционалдық моделі



Ұсынылған модельдің көлденең логикасы кезеңдердің сабақтастығын, ал оның мазмұндық логикасы әр кезеңде қатар ескерілетін төрт параметрді көрсетеді: артикуляциялық дәлдік, фонематикалық өңдеу, тілдік материалдың күрделілігі және функционалдық қолдану. Модельдің маңызды ерекшелігі – дыбысты қоюды түпкі нәтиже деп есептемеуі. Мақсатты фонема сөздің әртүрлі құрылымында, сөйлемде және табиғи

коммуникацияда тұрақты қолданылып, оқушы оны өздігінен бақылай бастағанда ғана функционалдық дағды қалыптасқан деп қарастыруға болады.

Талқылау

Классикалық логопедиялық теория мен қазіргі speech sound disorder зерттеулері сонорлық дыбыстарды түзетудің өзара толықтырушы қырларын ашады. Р.Е. Левина мектебінің жүйелік ұстанымы СТЖД III деңгейінде дыбыс айтуды лексикалық-грамматикалық құрылым және байланыстырып сөйлеумен сабақтастықта қарастыруға мүмкіндік береді [9]. Халықаралық интервенциялық зерттеулер қате механизмін, мақсатты дағдыны, практика құрылымын және кері байланысты нақтылаудың маңызын негіздейді [17; 18; 23]. СТЖД мен speech sound disorder терминдері әртүрлі ғылыми дәстүрге жататындықтан, олар теңестірілмейді; халықаралық деректер дыбыс айту мен фонологиялық өңдеудің ортақ механизмдерін салыстырмалы тұрғыдан түсіндіру үшін пайдаланылады.

Модель түзету нысанын жеке фонема деңгейінен сөйлеу әрекеті деңгейіне дейін кеңейтеді. [р] немесе [л] дыбысының артикуляциясын ғана бақылау фонеманы естіп ажырату, күрделі сөзде тұрақтандыру және еркін сөйлеудегі өзіндік бақылау ерекшеліктерін толық қамтымайды. Benway және әріптестері мектеп жасындағы speech sound disorder бар балаларда сөйлеуді қабылдау, сөздік қор және фонологиялық хабардарлық арасындағы байланысты анықтаған [24]. Бұл деректер дыбыс айту мен фонематикалық үдерістерді өзара байланыста бағалау қажеттігін қолдайды.

Қазақ тілінің тілдік-спецификалық ерекшеліктері түзету моделінің негізгі шарты болып табылады. Кросс-лингвистикалық деректер дауыссыздардың меңгерілу қарқыны мен артикуляциялық күрделілігі тіл жүйесіне тәуелді екенін айғақтайды [22]. Сондықтан ағылшын /r/ фонемасына арналған нақты артикуляциялық конфигурацияларды қазақ [р] дыбысына тікелей көшіру негізсіз. Алайда моторлық үйретудің жалпы қағидалары – мақсатты қозғалысты нақтылау, жеткілікті практика, кері байланысты біртіндеп өзгерту және дағдыны әртүрлі контексте тұрақтандыру – әдістемелік тұрғыдан құнды [18; 26]. Сөздік материал, фонетикалық позиция және морфологиялық түрлену қазақ тілінің нормасына сәйкес таңдалуы тиіс.

Бастауыш мектепте тіл оқу әрекетінің дербес нысанына айналады: оқушы дыбысты талдайды, оны әріппен сәйкестендіреді, сөздің буындық құрылымын анықтайды, мәтінді дауыстап оқиды және ойын жүйелі жеткізеді. Сондықтан қалыптасқан дыбыстың оқу тапсырмаларында тұрақты қолданылуы түзету сапасының функционалдық көрсеткіші болып саналады. Тұрақты сөйлеу бұзылыстары мен білім нәтижелерінің байланысы популяциялық зерттеулерде де сипатталған [25]. Бұл деректер сөйлеу нәтижесін оқу-коммуникативтік қызметпен сабақтастықта бағалаудың қажеттігін негіздейді.

Қателерді функционалдық механизм арқылы саралау педагогикалық шешімді нақтылайды. «Ротацизм», «параротацизм», «ламбдацизм» тәрізді атаулар қате феноменін сипаттағанымен, оның механизмін толық ашпайды. [р] дыбысын бірдей алмастыратын екі оқушының бірінде артикуляциялық қозғалыс, екіншісінде фонемалық контрасттың тұрақсыздығы жетекші болуы мүмкін. Бірінші жағдайда моторлық-артикуляциялық жұмыс, екінші жағдайда фонематикалық ажырату мен фонологиялық тапсырмалар басым ұйымдастырылады.

Модельдің практикалық құндылығы мониторинг логикасынан да көрінеді. Түзету бағдарламасы алдын ала бекітілген жаттығулар тізбегі емес, аралық нәтижеге қарай өзгеретін жүйе болуы тиіс. Дыбыс оқшау дұрыс айтылғаннан кейін сөзде тұрақсыз болса, дыбысты қайта «қоюдан» гөрі позициялық автоматтандыру мен вариативті практика күшейтіледі. Дыбыс сөзде дұрыс, бірақ еркін сөйлеуде бұзылса, функционалдық тапсырмалар мен өзіндік бақылау басым болады. Фонемалық шатастыру сақталса, дифференциацияға қайта оралу қажет. Мұндай икемділік дәлелді тәжірибенің «бір әдіс – барлық балаға» ұстанымынан бас тарту талабымен үйлеседі [23].

Жалпы білім беретін мектепте модельді іске асыру мамандардың функцияларын ажыратуды да қажет етеді. Логопед қате механизмін бағалайды, мақсатты артикуляциялық және фонематикалық жұмысты жоспарлайды, аралық динамиканы бақылайды. Сынып мұғалімі логопедиялық дыбысты арнайы әдіспен «қоймайды», бірақ оқушыға қалыптасқан дағдыны сабақтағы ауызша жауап, оқу және мәтінмен жұмыс кезінде қолдануға мүмкіндік жасайды. Ата-анаға ұзақ әрі күрделі үй бағдарламасының орнына логопед сабақта меңгерткен материалды қысқа және түсінікті жағдайда бекітетін тапсырма беріледі. Бұл рөлдік айқындық психологиялық-педагогикалық қолдаудың командалық сипатына сәйкес келеді [4; 5].

Интервенцияның қарқындылығы мен әдісін таңдауда жеке сөйлеу профилі басшылыққа алынуы тиіс. Зерттеулерде бағдарламалардың форматы, жиілігі және теориялық негізі едәуір әркелкі, ал жекелеген тәсілдер бойынша дәлел сапасы бірдей емес [17; 23]. Сондықтан сабақ жиілігі немесе қайталау саны әмбебап норма ретінде белгіленбейді. Түзету көлемі қате механизмі, стимуляцияға берілуі, оқу жүктемесі және аралық динамика негізінде анықталады. Модель нақты бір әдісті міндеттемей, оны таңдауға арналған диагностикалық және кезеңдік логиканы ұсынады.

Зерттеудің шектеулері теориялық модельдің мазмұнымен байланысты. Қазақ тіліндегі сонорлық дыбыстарды бастауыш мектеп жасында және СТЖД III деңгейі аясында қарастырған эмпирикалық жұмыстар саны шектеулі; отандық зерттеулердің басым бөлігі сөйлеудің жалпы компоненттеріне, дыбыстық-буындық құрылымға немесе түзету құралдарына бағытталған [13; 14; 28; 29]. Халықаралық зерттеулердің едәуір бөлігі ағылшын тілді популяцияға негізделген, сондықтан олардың тілдік материалы мен артикуляциялық нысаналары қазақ тілінің фонетикалық жүйесіне бейімделуі қажет.

Модельді эмпирикалық тексеруде іріктеменің жасы мен сыныбы, СТЖД III деңгейін растау өлшемдері, мақсатты сонорлар, диагностикалық тапсырмалар, түзету сабақтарының жиілігі мен ұзақтығы, сондай-ақ бастапқы және қорытынды көрсеткіштер нақты белгіленуі қажет. Нәтижелерді артикуляциялық дәлдік, фонематикалық ажырату, позициялық тұрақтылық және еркін сөйлеудегі функционалдық қолдану көрсеткіштері бойынша бөлек талдау модельдің тиімділігін объективті бағалауға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Интегративті талдау жалпы білім беретін мектеп жағдайында СТЖД III деңгейі бар 1–2 сынып оқушыларының сонорлық дыбыстарын түзету жекелеген артикуляциялық кемшілікті жоюмен шектелмеуі керектігін негіздеді. Сонорлық дыбыс қателерін артикуляциялық моторика, фонематикалық қабылдау, сөздің дыбыстық-буындық құрылымы және сөйлеудің өзіндік бақылауымен өзара байланыста бағалау түзету нысанын толық сипаттауға мүмкіндік береді.

Теориялық-әдістемелік модель төрт диагностикалық блок пен бес өзара сабақтас кезеңді біріктіреді. Оның негізгі қағидалары: қате механизмін кешенді диагностика арқылы анықтау; қазақ тілінің фонетикалық ерекшеліктеріне сәйкес материал таңдау; артикуляциялық және фонематикалық бағыттарды қажеттілікке қарай кіріктіру; автоматтандыруды позициялық және грамматикалық жағынан күрделендіру; қалыптасқан дыбысты оқу әрекеті мен табиғи коммуникацияға көшіру; аралық мониторинг негізінде бағдарламаны даралау.

Ұсынылған модельдің ғылыми-практикалық маңызы – мектеп логопедінің шешім қабылдау логикасын «қай дыбыс бұзылған?» деген сұрақтан «қате қандай механизммен байланысты және дағды қай деңгейде тұрақсыз?» деген сұраққа көшіруінде.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III «Білім туралы» Заңы. Қолданыстағы редакция.
2. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2024 жылғы 30 желтоқсандағы № 1143 қаулысы. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы.
3. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы.
4. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидалары және бағдарламалары (кейінгі өзгерістермен).
5. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 29 сәуірдегі № 92 бұйрығы. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмыс істеу қағидалары (2026 жылғы өзгерістермен).
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Москва: Издательство Московского университета, 1979. 319 с.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Москва: URSS, 2005. 307 с.
9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. Москва: Просвещение, 1968. 367 с.
10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Москва: Просвещение, 1990. 239 с.
11. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия: оқулық. Алматы: Дәуір, 2011. 648 б.
12. Ибатова Г.Б. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-деңгейдегі балалармен логопедиялық жұмысты ұйымдастыру: әдістемелік ұсынымдар. Алматы, 2014. 74 б.
13. Рахым Ж., Тулеова А.Т. СТЖД III деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын қазақтың ұлттық ойындары арқылы дамыту // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы. 2024. № 2 (77). Б. 44–51. DOI: 10.51889/2960-1673.2024.77.2.003.
14. Ибатова Г.Б., Сатархан Қ.Ә. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған IV деңгейдегі бастауыш сынып оқушыларында сөздің дыбыстық-буындық құрылымының қалыптасу ерекшеліктері // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы. 2025. № 2 (81). Б. 58–65. DOI: 10.51889/2960-1673.2025.81.2.007.
15. Мырзабеков С. Қазіргі қазақ тілінің фонетикасы: оқу құралы. Алматы: Дәуір-Кітап, 2013. 219 б.
16. Wren Y., Miller L.L., Peters T.J., Emond A., Roulstone S. Prevalence and Predictors of Persistent Speech Sound Disorder at Eight Years Old: Findings From a Population Cohort Study // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2016. 59(4). P. 647–673. DOI: 10.1044/2015_JSLHR-S-14-0282.
17. Wren Y., Harding S., Goldbart J., Roulstone S. A systematic review and classification of interventions for speech-sound disorder in preschool children // International Journal of Language & Communication Disorders. 2018. 53(3). P. 446–467. DOI: 10.1111/1460-6984.12371.

18. Preston J.L., Benway N.R., Leece M.C., Hitchcock E.R., McAllister T. Tutorial: Motor-Based Treatment Strategies for /r/ Distortions // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2020. 51(4). P. 966–980. DOI: 10.1044/2020_LSHSS-20-00012.
19. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие. Москва: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
20. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
21. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии. Москва: Просвещение, 1989. 239 с.
22. McLeod S., Crowe K. Children's Consonant Acquisition in 27 Languages: A Cross-Linguistic Review // American Journal of Speech-Language Pathology. 2018. 27(4). P. 1546–1571. DOI: 10.1044/2018_AJSLP-17-0100.
23. Baker E., McLeod S. Evidence-Based Practice for Children With Speech Sound Disorders: Part 1 Narrative Review // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2011. 42(2). P. 102–139. DOI: 10.1044/0161-1461(2010/09-0075).
24. Benway N.R., Garcia K., Hitchcock E., McAllister T., Leece M.C., Wang Q., Preston J.L. Associations Between Speech Perception, Vocabulary, and Phonological Awareness Skill in School-Aged Children With Speech Sound Disorders // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2021. 64(2). P. 452–463. DOI: 10.1044/2020_JSLHR-20-00356.
25. Wren Y., Pagnamenta E., Peters T.J., Emond A., Northstone K., Miller L.L., Roulstone S. Educational outcomes associated with persistent speech disorder // International Journal of Language & Communication Disorders. 2021. 56(2). P. 299–312. DOI: 10.1111/1460-6984.12599.
26. Maas E., Robin D.A., Austermann Hula S.N., Freedman S.E., Wulf G., Ballard K.J., Schmidt R.A. Principles of Motor Learning in Treatment of Motor Speech Disorders // American Journal of Speech-Language Pathology. 2008. 17(3). P. 277–298. DOI: 10.1044/1058-0360(2008/025).
27. Bernthal J.E., Bankson N.W., Flipsen P. Articulation and Phonological Disorders: Speech Sound Disorders in Children. 8th ed. Pearson, 2017.
28. Бекмуратова Г.Т., Абдыкалыкова А.Е. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының дыбысты айту үдерісінде дидактикалық ойындарды қолданудың педагогикалық шарттары // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы. 2023. № 1 (72). Б. 74–81.
29. Рсалдинова А.К., Даурамбекова А.А., Нұрпапа Ә.Қ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасындағы балаларда сөздің буындық құрылымын қалыптастыру бойынша түзету жұмыс жүйесіндегі заманауи тәсілдер // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. «Арнайы педагогика» сериясы. 2023. № 2 (73). Б. 64–70.

УДК 37.02:004.8
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303140

АРТ-ОБЪЕКТТЕР МЕН НЕЙРОЖЕЛІЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КЕҢІСТІКТІК ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ

ШАГАТАЕВА ЗАУРЕ ЕРНАЗАРОВНА
PhD, қауымдастырылған профессор
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

АХМЕТОВ БАХЫТ БАЗАРБЕКОВИЧ
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

ҚОЖАГЕЛДІНОВ МАҒЖАН МАРАТҰЛЫ
магистрант, І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті
Талдықорған, Қазақстан

Аңдатпа. *Болашақ көркем еңбек педагогтерін даярлауда жазық бейнені көлемді құрылыммен байланыстыру, нысанды ойша айналдыру және оның әртүрлі көріністерін сәйкестендіру маңызды. Генеративті жасанды интеллект бұл міндеттерге жаңа көрнекі материал ұсынғанымен, дайын бейнені көшіру студенттің дербес кеңістіктік талдауын алмастыруы мүмкін. Зерттеудің мақсаты арт-объектілер мен нейрожелілік технологияларды біріктіретін бес кезеңді әдістемелік модель әзірлеу болып табылады. Зерттеу теориялық-әдістемелік сипатта жүргізілді. Ғылыми жарияланымдарды мақсатты іріктеу, ұғымдарды нақтылау, дереккөздерді салыстырмалы талдау және оқу тапсырмаларын жобалау әдістері қолданылды. Негізгі нәтиже ретінде бастапқы диагностика, дербес эскиз бен бейне генерациясы, кеңістіктік сәйкессіздіктерді талдау, материалдық макеттеу және рефлексия кезеңдерінен тұратын модель ұсынылды. Оның ерекшелігі нейрожелі жасаған бейнені тексеруді қажет ететін дидактикалық материал ретінде қолдануында. Студенттің әрекеті, оқытушының қолдауы, нейрожелінің қызметі және бағалау өнімі өзара байланыстырылды. Төрт өлшемнен тұратын бағалау рубрикасы мен болашақ апробацияның алдын ала жоспары әзірленді. Модель композиция және көркем құрастыру сабақтарын ұйымдастыруға арналған. Мақалада эксперименттік деректер берілмейді, ұсынылған шешімнің тиімділігі эмпирикалық тексеруді қажет етеді. Жоспарланған тексеруде бастапқы даярлық, сарапшылар бағасының келісімділігі және нейрожелісіз орындалатын қорытынды тапсырмалар ескеріледі. Практикалық маңызы болашақ педагогтің көркем жобалау әрекетін дәлелді бағалау және оқыту үдерісінде авторлық үлесін көрсету мүмкіндігімен анықталады.*

Түйін сөздер: *кеңістіктік ойлау, ойша айналдыру, арт-объект, генеративті жасанды интеллект, көркем еңбек, макеттеу.*

КІРІСПЕ

Көркем еңбек педагогін даярлау нысанның сыртқы пішінін қабылдаумен қатар, оны елестету, түрлендіру және материалда құрастыруды қамтиды. Осы жұмыста кеңістіктік қабылдау көрінетін пішін мен орналасуды ажырату, кеңістіктік елестету тікелей көрінбейтін көріністі ойша құру, ал кеңістіктік ойлау осы бейнелермен әрекет етіп, қатынастарды талдау және шешімді тексеру қабілеті ретінде ажыратылады. Сондықтан зерттеудің атауы мен бағаланатын әрекеттері кеңістіктік ойлау ұғымымен біріктірілді.

Р. Шепард пен Ж. Метцлердің тәжірибесі ойша айналдыруды зерттеудің классикалық негізін қалыптастырды [1]. Д. Уттал және әріптестерінің метаталдауы

кеңістіктік дағдылардың жаттығумен дамитынын көрсетеді [2]. Ш. Сорбидің студенттермен жүргізген зерттеуі кеңістіктік даярлықты арнайы оқу әрекеттерімен қолдау мүмкіндігін сипаттайды [3]. Н. Ньюкомб пен А. Фриктің еңбегі кеңістіктік оқытудың теориялық негізін кеңейтеді, бірақ оның ерте жасқа қатысты тұжырымдары жоғары оқу орнына тікелей көшірілмейді [4]. Бұл еңбектер нейрожелінің тиімділігін дәлелдемейді; олар арнайы кеңістіктік тапсырмаларды ұйымдастыруға негіз болады.

К. Шеридан дәстүрлі және цифрлық өнерді оқытудағы бақылау мен елестету әрекеттерін салыстырады [5]. Жобалық оқытуда әрекеттің оқу мақсатымен байланысы маңызды [6], ал прототиптеу идеяның іске асуын тексеруге мүмкіндік береді [7]. Генеративті жасанды интеллект туралы зерттеулер білім алушының белсенділігін сақтау және нәтижені тексеру мәселелерін көтереді [8, 9]. Тілдік модельдер жөніндегі осы тұжырымдар бейне генерациясының кеңістіктік әсеріне тікелей дәлел ретінде қолданылмайды.

Мақсат: нейрожелі жасаған бейнені дербес эскиз, кеңістіктік талдау және макеттеу арқылы тексеруге негізделген модель ұсыну. Зерттеудің ғылыми жаңалығы нейрожеліде жасалған бейнені дайын көркемдік шешім ретінде емес, студенттің кеңістіктік сәйкессіздіктерді анықтауына, сызбаны түзетуіне және шешімді материалдық макет арқылы тексеруіне арналған дидактикалық құрал ретінде пайдалануға негізделген бес кезеңді модельдің ұсынылуымен анықталады. Бұл әдістемелік үлес жалпы жобалық оқытудан бағалау нысанының нақтылығымен ерекшеленеді: бейненің тартымдылығы емес, анықталған қайшылық пен дәлелденген түзету бағаланады. Модельдің әлемдік тәжірибеде алғаш рет ұсынылғаны туралы тұжырым жасалмайды.

МАТЕРИАЛДАР МЕН ӘДІСТЕР

Зерттеу теориялық-әдістемелік сипатта жүргізілді. Әдебиеттер 2026 жылғы 25 қыркүйекте ашық веб-іздеу арқылы іріктелді; библиографиялық мәліметтер баспалардың ғылыми беттері, университеттік репозиторийлер, ERIC және PubMed/PMC жазбалары бойынша тексерілді. Іздеуде кеңістіктік дағдылар, ойша айналдыру, үшөлшемді кеңістіктік оқыту, жобалық оқыту, прототиптеу, цифрлық өнерді оқыту, генеративті жасанды интеллект және академиялық адалдық ұғымдарының ағылшын тіліндегі баламалары пайдаланылды. Іздеу атау, автор және DOI бойынша нақтыланды. Бұл толық қамтуды көздейтін жүйелі шолу емес.

Іріктеуге ұғымдарды анықтауға, оқу әрекетін негіздеуге немесе бағалау рәсімін жобалауға тікелей қатысы бар ғылыми мақалалар енгізілді. Қайталанған жазбалар, тек жарнамалық сипаттағы материалдар және авторы мен басылымы анықталмайтын мәтіндер алынып тасталды. Теория мен әдісті негіздеуге 10 ғылыми жарияланым [1–10], жауапты қолдану шарттарын нақтылауға ЮНЕСКО нұсқаулығы [11] пайдаланылды. Корпоративтік жарияланымдар теориялық дәлел ретінде қолданылмады. Еңбектер «зерттеу нысаны – оқу әрекеті – бағалау мүмкіндігі – қолдану шектеуі» белгілері бойынша салыстырылды. Қолжетімді аңдатпа мен толық мәтін көлемі әркелкі болғандықтан, тиімділік жөнінде біріктірілген сандық қорытынды жасалмады.

Зерттеуде ұғымдарды нақтылау, дереккөздерді салыстырмалы талдау және оқу тапсырмаларын әдістемелік жобалау әдістері қолданылды. Кеңістіктік зерттеулерден ойша айналдыру мен көріністерді сәйкестендіру, өнер педагогикасынан бақылау мен елестету, жобалау әдебиетінен материалдық тексеру қағидалары алынды. Мақалада «нейрожелі» бейне жасайтын генеративті жасанды интеллект құралының қысқаша атауы ретінде қолданылады. «Арт-объект» немесе «арт-нысан» көркем ойды көлемдер мен олардың орналасуы арқылы жеткізетін авторлық композицияны білдіреді.

НӘТИЖЕЛЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ТАЛҚЫЛАУ

Зерттеу нәтижесі эмпирикалық өсім көрсеткіші емес, әзірленген әдістемелік модель мен бағалау рәсімі болып табылады. Бес кезеңдегі әрекеттердің байланысы 1-кестеде

берілген. Жұмысқа геометриялық денелер, қағаз, картон, өлшеу құралдары және бейне генерациялау сервисі жеткілікті.

1-кесте. Кеңістіктік ойлауды дамытуға арналған бес кезеңді модель

Кезең	Студент әрекеті	Оқытушы әрекеті	Нейрожелінің қызметі	Бағалау нәтижесі
1. Бастапқы тексеру	Үш көріністі сызады, бұрылған нысанды таниды.	Бірдей нұсқаулық пен уақыт береді.	Жоқ.	Бастапқы жұмыс, төрт өлшемнің балы.
2. Идея әзірлеу	Дербес эскиз жасайды; 2–3 нұсқа алады.	Сұраудың оқу мақсатына сәйкестігін тексереді.	Эскизге сүйенген балама бейнелер ұсынады.	Эскиз, сұрау және нұсқа таңдау негіздемесі.
3. Сыни талдау	Қайшылықты табады; үш көріністі түзетеді.	Дайын жауап бермей, бағыттаушы сұрақ қояды.	Тексерілетін бейнені береді.	Қате белгіленген бейне және түзетілген сызба.
4. Макеттеу	Картон макет жасайды, өлшем мен тіректі тексереді.	Құрал қауіпсіздігін және тексеру тәртібін бақылайды.	Жаңа шешімді автоматты түрде бермейді.	Макет пен сызбаның сәйкестігі.
5. Қорытынды	Түзетуді қорғайды; дербес қорытынды тапсырма орындайды.	Авторлық үлесті және оқу нәтижесін бағалайды.	Қорытынды жұмыста жоқ.	Жұмыс топтамасы, қорытынды балл.

Мысалы, «Тепе-теңдік» тақырыбында студент үш көлемнен тұратын арт-нысанның эскизін жасайды. Сұрауда материал, пішін және тірек шарты көрсетіледі. Бастапқы эскизді құрылымдық үлгі ретінде беру оның негізгі орналасуын жаңа бейнеге бағдар ету дегенді білдіреді; бұл геометриялық дәлдікке кепілдік бермейді. Студент тірексіз элементті, мүмкін емес қиылысуды немесе перспективалық қайшылықты іздейді. Әртүрлі генерация нәтижелері бір нысанның дәл проекциялары ретінде қабылданбайды. Егер таңдалған бейнеде айқын қате болмаса, оқытушы алдын ала дайындаған қайшылықты мысал талданады.

Макеттеу кезінде студент түзетудің қажеттілігін материалда тексереді: тірек ауданын өзгертеді, бөлшектің орнын ауыстырады немесе өлшемдерді сәйкестендіреді. Бұл прототиптеудің тексеру қызметімен үйлеседі [7]. Оқу өнімі төрт құжаттан тұрады: дербес эскиз, белгіленген қайшылық, түзетілген үш көрініс және макет фотосы. Әр түзетуге қысқа түсіндірме беріледі. Осы тізбек генерация нәтижесін көшіру мен негізделген авторлық шешімді ажыратуға мүмкіндік береді.

2-кесте. Кеңістіктік тапсырманы бағалаудың авторлық рубрикасы

Өлшем	0 балл	1 балл	2 балл	3 балл
Көлем және пропорция	Пішін танылмайды не жұмыс жоқ.	Негізгі өлшем қатынастары бұзылған.	Пішін дұрыс; жекелеген қатынас дәл емес.	Негізгі өлшемдер мен қатынастар сақталған.

Өлшем	**0 балл**	**1 балл**	**2 балл**	**3 балл**
Үш көріністің сәйкестігі	Көріністер жоқ не сәйкес емес.	Бөлшек саны немесе орны елеулі өзгереді.	Негізгі сәйкестік бар; бір жергілікті қате бар.	Үш көріністегі бөлшектер мен өлшемдер үйлеседі.
Ойша айналдыру	Бұрылған нысанды анықтай алмайды.	Айналдыруды шағылдырумен шатастырады.	Бағыт дұрыс; бір бөлшектің орны қате.	Бағыт пен бөлшектердің өзара орны дұрыс.
Түзетуді негіздеу	Қайшылықты анықтамайды.	Қатені атайды, бірақ түзетуін негіздемейді.	Түзетеді; сызба не макет дәлелі толық емес.	Түзетуді сызба және макет арқылы дәлелдейді.

Әр өлшем жеке бағаланып, жалпы балл 0–12 аралығында есептеледі. Бұл стандартталған психометриялық тест емес. Өлшемдер кеңістіктік ойлаудың барлық қырын қамтымайды; түзетуді негіздеу сөйлеу және жобалау біліктеріне де тәуелді. Сондықтан жалпы баллмен қатар әр өлшемнің өзгерісі талданады. Рубрика алдын ала үлгі жұмыстармен тексеріліп, түсініксіз сипаттамалар апробацияға дейін түзетіледі.

Күтілетін әсер бейне генерациясының өзінен емес, студенттің қате табу, сызу және материалда тексеру әрекеттерінен туындайды деген болжам ұсынылады. Бұл болжамды тексеру қажет. Инженерлік білімдегі кеңістіктік оқыту нәтижелері [3] көркем еңбек педагогтеріне автоматты түрде таралмайды. Цифрлық өнердегі бақылау мен елестету [5] ұқсас әрекеттерді негіздегенімен, ұсынылған бес кезеңнің тиімділігін дәлелдемейді. Жаңалыққа қатысты қорытынды осы әдістемелік шекпен шектеледі.

Төмендегі параметрлер өткізілген тәжірибенің деректері емес, алдын ала ұсынылған жоспар. Апробация көркем еңбек педагогтерін даярлайтын бакалавриат бағдарламасының 2-курсындағы шамамен 40 студентпен жоспарланады. Нақты бағдарлама атауы, қатысушылардың қолжетімділігі және өткізу мерзімі кафедрамен келісіледі. Оқу циклі төрт аптаға, әрқайсысы 90 минуттық сегіз сабаққа есептеледі: диагностикаға бір, идея мен генерацияға екі, сыни талдауға екі, макеттеуге екі, рефлексия мен қорытынды бағалауға бір сабақ бөлінеді.

Ерікті келісім берген студенттер бастапқы балдары бойынша реттеліп, іргелес жұптар құрылады; әр жұптан бір студент кездейсоқ тәсілмен тәжірибелік, екіншісі салыстыру тобына бөлінеді. Болжамды топ көлемі 20 адамнан. Екі топта тақырып, материал, оқытушы, оқу уақыты және бағалау тапсырмалары бірдей болады. Тәжірибелік топ нейрожелі нұсқаларын, салыстыру тобы көлемі мен күрделілігі ұқсас, оқытушы дайындаған статикалық бейнелерді талдайды. Осылайша салыстырылатын әсер бейне генерациясымен жұмыс істеудің қосымша үлесі болады; зерттеу оны жаңалық әсерінен толық ажырата алмайды.

Бастапқы және қорытынды жұмыстар күрделілігі тең, мазмұны бөлек нұсқалармен, нейрожелісіз орындалады. Сызба, бұрылған нысанды тану, әдейі берілген қайшылықты түзету және шағын макет тапсырмалары екі өлшеуде де қамтылады. Жұмыстар кодталып, топ пен өлшеу кезеңін білмейтін екі сарапшыға беріледі. Сарапшылар дерек жинауға дейін бөлек үлгілермен жаттығады. Негізгі көрсеткіш екі сарапшы берген жалпы балдардың орташа мәні болады.

Сарапшылар келісімділігі абсолюттік келісуге арналған екіжақты кездейсоқ әсерлер моделі бойынша сыныпішілік корреляция коэффициентімен бағаланады: жеке бағалар үшін ICC(2,1), екі бағаның орташа мәні үшін ICC(2,2); 95% сенімділік аралығы беріледі

[10]. Төрт реттік өлшемге қосымша салмақталған каппа есептеу ұсынылады. Келісімділік жеткіліксіз болса, оны жасыру үшін бағаларды үнсіз алмастыруға болмайды; бастапқы бағалар сақталып, нәтиже сақтықпен түсіндіріледі.

Негізгі талдауда қорытынды жалпы балл топ факторы мен бастапқы балды қамтитын ковариациялық талдау арқылы салыстырылады. Регрессия көлбеулерінің біртектілігі, қалдықтар және шектік балдардың жиналуы тексеріледі. Алғышарттар орындалмаса, бастапқы жұптарды сақтайтын, бастапқы балға түзетілген топ әсерінің алмастыру сынағы қолданылады. Түзетілген орташа айырма, 95% сенімділік аралығы және әсер мөлшері ұсынылады; төрт өлшемнің қосымша салыстыруында Холм түзетуі қарастырылады. Қатыспай қалғандар мен жетіспейтін бағалар бөлек көрсетіледі. Қырық адам әдістеменің іске асуын бағалауға арналған бағдарлы көлем; түпкілікті тиімділік зерттеуіне іріктеме қуаты алдын ала есептелуі тиіс.

Авторлық үлесті сақтау үшін бастапқы эскиз, сұраулар, сервис пен модель атауы, қолданылған күн және түзетулер тіркеледі. Академиялық адалдық туралы зерттеу [9] мен ЮНЕСКО нұсқаулығына [11] сәйкес, жасанды интеллект көмегі ашық көрсетіліп, жеке деректер қорғалады. Мәтіндік не визуалды генерация қолданылған жарияланымда автор нақты қолдану көлемін басылым талабына сай мәлімдейді. Зерттеуге қатысудан бас тарту студенттің пәндік бағасына теріс әсер етпеуі тиіс.

ҚОРЫТЫНДЫ

Ұсынылған бес кезеңді модель кеңістіктік ойлауды дербес эскиз, нейрожелі бейнесін сыни талдау, үйлесімді көріністерді құру және материалдық тексеру арқылы дамытуға бағытталған. Әдістемелік нәтиже кезеңдер кестесімен, төрт өлшемді рубрикамен және апробация жоспарымен нақтыланды. Теориялық негіз кеңістіктік оқыту, цифрлық өнер, жобалық жұмыс және жасанды интеллектіні жауапты қолдану жөніндегі зерттеулерді байланыстырады. Модельдің оқу тиімділігі әзірге дәлелденген жоқ. Келесі міндет оның орындалу мүмкіндігін, бағалау сенімділігін және салыстыру тобына қатысты қосымша әсерін тексеру болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Шепард Р. Н., Метцлер Ж. Үшөлшемді нысандарды ойша айналдыру // Science. 1971. 171(3972). 701–703-бб. DOI: 10.1126/science.171.3972.701.
2. Уттал Д. Х. және т.б. Кеңістіктік дағдылардың өзгермелілігі: оқыту зерттеулерінің метаталдауы // Psychological Bulletin. 2013. 139(2). 352–402-бб. DOI: 10.1037/a0028446.
3. Сорби Ш. А. Инженерлік мамандық студенттерінің үшөлшемді кеңістіктік дағдыларын дамыту жөніндегі білім беру зерттеулері // International Journal of Science Education. 2009. 31(3). 459–480-бб. DOI: 10.1080/09500690802595839.
4. Ньюкомб Н. С., Фрик А. Кеңістіктік зиятты ерте жастан дамыту: не үшін, нені және қалай оқыту керек // Mind, Brain, and Education. 2010. 4. 102–111-бб. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2010.01089.x.
5. Шеридан К. М. Елестету және бақылау: цифрлық өнерді оқытуда студиялық ойлау үлгісін қолдану // Mind, Brain, and Education. 2011. 5(1). 19–26-бб. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2011.01105.x.
6. Блуменфельд Ф. К. және т.б. Жобалық оқуға ынталандыру: әрекетті жалғастыру және оқуды қолдау // Educational Psychologist. 1991. 26(3–4). 369–398-бб. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653139.
7. Камберн Б. және т.б. Жобалық прототиптеу әдістері: стратегиялар, тәсілдер және ұсынымдардың қазіргі жағдайы // Design Science. 2017. 3. e13. DOI: 10.1017/dsj.2017.10.
8. Каснеци Э. және т.б. ChatGPT игілік үшін: білім берудегі үлкен тілдік модельдердің мүмкіндіктері мен қиындықтары // Learning and Individual Differences. 2023. 103. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
9. Коттон Д. Р. Э., Коттон П. А., Шипуэй Ж. Р. Сұхбаттасу және алдау: ChatGPT дәуірінде академиялық адалдықты қамтамасыз ету // Innovations in Education and Teaching International. 2024. 61(2). 228–239-бб. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
10. Ку Т. К., Ли М. Ю. Сенімділік зерттеулерінде сынып ішілік корреляция коэффициенттерін таңдау және ұсыну жөніндегі нұсқаулық // Journal of Chiropractic Medicine. 2016. 15(2). 155–163-бб. DOI: 10.1016/j.jcm.2016.02.012.
11. Мяо Ф., Холмс У. Білім беру мен зерттеуде генеративті жасанды интеллектіні қолдану жөніндегі нұсқаулық. Париж: ЮНЕСКО, 2023.
12. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (қаралған күні: 25.09.2026).

УДК 372.878
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303145

МУЗЫКАЛЫҚ-ЫРҒАҚТЫҚ ҚИМЫЛДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ МАҢЫЗЫ (6-11 ЖАС)

УРАЗАЛИЕВА МӨЛДІР АББАСОВНА
QYZPU Музыка кафедрасының профессор м.а., пед.ғыл.кандидаты
Алматы, Казақстан

ТІЛЕУЖАН АҚНИЕТ
7 М01401 – Музыкалық білім 2 курс магистранты
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында 6–11 жастағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды дамытудағы музыкалық-ырғақтық әрекеттердің маңызы мен педагогикалық әлеуеті қарастырылады. Жұмыста Ж. Далькроздың ырғақтық қозғалыс әдісі, К. Орфтың элементар музыкалық тәрбие концепциясы және логоритмикалық, импровизациялық жаттығулардың мүмкіндіктері кешенді түрде талданады. Отандық және шетелдік зерттеулерге (Motto et al., Juntunen & Sutela, Sutela et al. т.б.) жүргізілген жүйелі шолу негізінде музыка мен қозғалысты біріктірудің балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесуіне, өзін-өзі реттеуіне, моторикасы мен сөйлеу дағдыларына тигізетін оң әсері дәлелденген. Авторлар инклюзивті музыка сабақтарында тапсырмаларды бейімдеу мен саралау арқылы әрбір оқушының белсенді қатысуын қамтамасыз етуге болатынын қорытындылайды.*

Түйін сөздер: *инклюзивті білім беру, музыкалық-ырғақтық әрекет, Далькроз әдісі, Орф педагогикасы, логоритмика, музыкалық импровизация, ерекше білім беру қажеттіліктері.*

Аннотация. *В статье рассматриваются значение и педагогический потенциал музыкально-ритмической деятельности в развитии детей 6–11 лет с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. На основе анализа современной научной литературы подробно раскрываются возможности применения метода ритмического движения Ж. Далькроза, педагогической системы К. Орфа, а также логоритмических и импровизационных упражнений. Систематический обзор исследований (Motto et al., Juntunen & Sutela, Sutela et al. и др.) показывает, что интеграция музыки и движения положительно влияет на социальное взаимодействие, саморегуляцию, сенсорное восприятие, координацию и развитие речи учащихся. Делается вывод о том, что адаптация и дифференциация заданий в инклюзивном музыкальном процессе способствуют максимальной вовлеченности каждого ребенка.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, музыкально-ритмическая деятельность, метод Далькроза, педагогика Орфа, логоритмика, музыкальная импровизация, особые образовательные потребности.*

Кіріспе

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі — әрбір баланың жеке қабілеті мен ерекшелігіне қарамастан, сапалы білім мен тәрбие алуына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету. Инклюзивті білім беру тек оқыту үдерісін біріктіру емес, бұл — барлық балалардың қоғамға толыққанды сіңісуіне жағдай жасайтын гуманистік қағидат. Бұл міндет музыкалық білім беру саласына да тікелей қатысты. Музыка сабағы оқушылардың тек музыкалық білімін қалыптастыратын пән ғана емес. Сонымен қатар

қарым-қатынас, эмоциялық өзін-өзі көрсету, қозғалыс белсенділігі және шығармашылық қабілеттерді дамытуға мүмкіндік беретін білім беру ортасы болып табылады.

Әсіресе 6-11 жас аралығындағы балалар үшін музыкалық әркеттің қимыл-қозғалыспен байланысы маңызды. Бұл кезеңде бала музыкалық дыбысты, ырғақты тек есту арқылы ғана емес, дене қозғалысы арқылы да жақсы меңгере алады. Сондықтан музыканы қозғалыспен, ырғақпен біріктіру инклюзивті сыныпта әртүрлі мүкіндігі бар балалардың бірлескен әрекетке қатысуына жағдай жасайды.

Mommo, Sutela және Mononen (2025) жүргізген жүйелі шолу 2010-2023 жылдар аралығындағы зерттеулерді талдап, 6-15 жастағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды музыка сабақтарына қосудың педегогикалық ерекшеліктерін қарастырған. Авторлар оқушыға бағытталған педагогиканы, құрдастарымен өзара әрекеттесуді, бірлескен оқытуды және Далькроз әдісі сияқты әртүрлі педагогикалық тәсілдерді оқушылардың қатысуы мен оқуына ықпал ететін тәжірибелер ретінде көрсетеді.

Музыкалық-ырғақтық қимыл – музыканың ырғақтық, темптік және динамикалық ерекшеліктерін қозғалыс, дене қимылы, дауыс және қарапайым музыкалық аспаптар арқылы сезіну, орындау және шығармашылық тұрғыда түрлендіруге бағытталған әрекеттер жиынтығы.

Оның құрамына:

- музыкаға сәйкес қозғалу;
- ырғақты қайталау;
- жүру және тоқтау;
- шапалақтау;
- аяқпен ырғақ соғу;
- дене перкуссиясы;
- қарапайым ұрмалы аспаптарда ойнау;
- қозғалыстық импровизация;
- әнді қимылмен сүйемелдеу;
- логоритмикалық жаттығулар сияқты әркеттер кіреді.

Музыкалық-ырғақтық қтиылдың ерекшелігі – оның бірнеше даму саласын бір уақытта қамтуында. Бала музыканы тыңдайды, оны денесімен сезінеді, қозғалыс арқылы жауап береді, басқа балалармен әркеттеседі және кей жағдайда өз қимылын немесе ырғақтық үлгісін жасайды.

Juntunen және Sutela (2023) жүргізген жүйлі әдеби шолу музыка мен қозғалысты біріктіретін Далькроз әдісін және ұқсас тәсілдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарға әсерін зерттеген 20 жұмысты талдаған. Шолу нәтижесінде музыка-қозғалыс жаттығуларының өзін-өзі реттеу, әлеуметтік өзара әрекеттесу, тілдік және оқу дағдылары, есту зейіні, қатысу белсенділігі сияқты бірнеше бағытпен байланысты анықтаған.

Музыкалық-ырғақтық әрекетті ұйымдастыруда Жак-Далькроздың ырғақтық қозғалыс әдісі ерекше маңызға ие. Далькроз тәсілінде музыканы меңгеру дене қозғалысымен тығыз байланыстырылады. Бала музыкалық ырғақты, темпті және динамиканы қозғалыс арқылы сезінеді.

Sutela, Juntunen және Ojala (2016) Далькроз әдісінің ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін әлеуетін зерттеген. Зерттеу нәтижелері бұл тәсілдің оқушыларға музыканы тәжірибе арқылы меңгеруге, өз музыкалық қабілеттерін көрсетуге және құрдастарымен бірлесіп әркет етуге мүмкіндік беретінін көрсетеді. Авторлар музыка мен қозғалыстың үйлесуі оқушының музыкалық және тұлғалық тәжірибесін байланыстыратынын атап көосетеді.

6-11 жастағы балалармен Далькроз элементтерін қолдануда мынадай жаттығулар тиімді болуы мүмкін:

- Музыка басталғанда жүру, музыка тоқтағанда тоқтау:
- Музыканың темпіне сәйкес қозғалыс жылдамдығын өзгерту;

- Қатты және ақырын дыбыстарға сәйкес кең және шағын қозғалыстар жасау;
- Мұғалім көрсеткен ырғақты қимылмен қайталау;
- Музыка сипатына сәйкес еркін қозғалу;
- Жұппен немесе шағын топпен синхронды қозғалу.

Мұндай тапсырмаларда баланың музыкалық қабілетін ғана емес, зейінін, есту-қимыл координациясын және әлеуметтік қатысуын дамытуға мүмкіндік бар.

Музыкалық-ырғақтық әрекетті ұйымдастырудың тағы бір маңызды бағыты – Карл Орфтың музыкалық-педагогикалық идеялары. Орф тәсілінде баланы музыканы дайын орындаушы ретінде ғана емес, қарапайым ырғақтар мен импровизация арқылы белсенді орындаушы ретінде қатысуына мүмкіндік беріледі.

Инклюзивті сыныпта бұл тәсілдің артықшылығы – музыкалық әрекетке қатысу үшін күрделі аспаптық техниканың міндетті болмауында. Мысалы, бала:

- қол шапалақтай алады;
- аяғымен ырғақ соға алады;
- үстелді жеңіл соға алады;
- сылдырмақ немесе барабан қолдана алады;
- мұғалімнің ырғақтық үлгісін қайталай алады;
- өзі қарапайым ырғақ құра алады.

Дене перкуссиясы, осы бағытта қарапайым әрі қолжетімді әдістердің бірі болып табылад. Бұл тәсіл әр баланың тапсырманы өз мүмкіндігіне сәйкес орындауына мүмкіндік береді. Бір оқушы дайын ырғақты қайталаса, екіншісі жаңа ырғақ құрастыра алады.

Логоритмиканың музыкалық-ырғақтық әрекеттегі мүмкіндігі – сөйлеу, қозғалыс және музыкалық-ырғақтық әркетті біріктіретін түзете-дамыту бағыты. Оның құрамында музыкалық сүйемелдеу, ырғақтық қозғалыстар, сөздік материал, артикуляциялық және моторикалық жаттығулар қолданылуы мүмкін.

Kasmakova, Berezina және Kolyasova (2023) 6-7 жастағы ауыр сөйлеу бұзылыстары бар 24 баламен жүргізген зерттеуде логоритмикамен арт-педагогикалық технологияларды координациялық қабілеттерді дамыту және түзету мақсатында қарастырған. Зерттеу барысында ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау, сауалнама, бақылау тесттері, педагогикалық эксперимент және математикалық статистикалық әдістерді қолданған.

Бұл нәтижелер логоритмиканың музыкалық-ырғақтық әрекет құрамында қолданылуы қозғалыс пен сөйлеу міндеттерін бір уақытта ұйымдастыруға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Сонымен қатар Kuzava және Kapitula (2025) логоритмиканы интеллектуалдық бұзылыстары бар балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту құралы ретінде қарастырған.

6-11 жаста логоритмикалық тапсырмалар ретінде:

- сөзді ырғақпен айту;
- буынды шапалақпен бөлу;
- тақпақты қимылмен орындау;
- сөзге сәйкес қадам жасау;
- музыкалық фразаға сәйкес қозғалу;
- дыбыстарды белгілі ырғақпен қайталау сияқты жаттығуларды пайдалануға болады.

Музыкалық-ырғақтық әркеттің маңызды компоненттерінің бірі – импровизация. Импровизация кезінде оқушы дайын музыкалық үлгіні тек қайталар қоймай, өз идеясын ұсынуға мүмкіндік алады.

Инклюзивті білім беру жағдайында импровизацияның ерекшелігі – барлық оқушыдан бірдей музыкалық нәтиже талап ету. Мысалы, бір оқушы екі соққыдан тұратын ырғақ жасай алады, ал музыкалық қабілеті жоғары оқушы бірнеше ырғақтық элементті біріктіріп, шағын композиция құрастыра алады.

Sutela, Juntunen және Ojala (2019) арнай мектеп жағдайында Далькроз негізінде музыка-қимыл әрекеттерін зерттеген. Бағдарламада әнді қимылмен орындау, жылдам реакция және қайталау жаттығулары, қозғалыстық импровизация, дене перкуссиясы, би әне релаксациялық жаттығулар қолданылған.

Бұл музыкалық-қимылдық әркеттің тек техникалық музыкалық дағдылармен шектелмей, баланың өзіндік әрекет етуі мен шығармашылық белсенділігін қолдауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Музыкалық-ырғақтық әрекеттің инклюзивті білім берудегі маңызын бірнеше бағыт бойынша көрсетуге болады.

Біріншіден, әлеуметтік қатысу. Топтық ырғақтық ойындар балалардың бір-бірін тыңдауына, кезек күтуні және ортақ әрекетке қосылуына мүмкіндік береді.

Екіншіден, қозғалыстық даму. Музыкаға жүру, ырғақ соғу, қимылды қайталау және би элементтері қозғалыс координациясын дамытуға ықпал етеді.

Үшіншіден, музыкалық қабылдау. Балалар темп, ырғақ, динамика және музыкалық фразаны дене қозғалысы арқылы тәжірибеде меңгереді.

Төртіншіден, шығармашылық. Импровизация және қарапайым ырғақ құрастыру баланың өз ойын музыкалық әрекет арқылы көрсетуіне мүмкіндік береді.

Бесіншіден, эмоционалдық өзін-өзі көрсету. Музыкалық қозғалыс баланың эмоциясын вербалды емес жолмен білдіруіне мүмкіндік береді.

Алтыншыдан, инклюзивті қатысу. Әртүрлі қабілет деңгейдегі баллар бір музыкалық әрекетке әртүрлі деңгейде қатыса алады. Бұл жерде негізгі нәтиже мінсіз орындау емес, баланың ортақ әрекетке қатысуы мен өз мүмкіндігін көрсетуі болып табылады.

Juntunen және Sutela (2023) жасаған жүйелі шолу ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдарға қатысты музыка-қозғалыс жаттығуларында әлеуметтік өзара әрекеттесу, өзін-өзі реттеу, оқу-танымдық дағдылармен байланысты оң нәтижелер сипатталғанын көрсетеді. Авторлар қарастырған зерттеулердің басым бөлігінде музыка мен қозғалысты біріктіру Далькроз және соған ұқсас тәсілдер арқылы жүзеге асқан.

Ал 2025 жылға Mommo, Sutela және Mononen жүйелі шолуы 6-15 жастағы ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың музыка сабақтарына қатысуын қолдайтын тәжірибелер қатарында оқушыға бағытталған педагогиканы, құрдастарымен өзара әрекетті, ынтымақтастықты және әртүрлі педагогикалық әдістерді атап көрсетеді.

Қорытынды

Музыкалық-ырғақтық әрекет – инклюзивті білім беру жағдайында 6-11 жастағы балалардың музыкалық, қозғалыстық, әлеуметтік және шығармашылық дамуын біртұтас ұйымдастыруға мүмкіндік беретін педагогикалық құрад.

Далькроз әдісі музыканы қозғалыс арқылы сезінуге, Орф педагогикасы қарапайым ырғақтық әрекеттер мен импровизацияға, логоритмика музыка, сөйлеу және қозғалысты байланыстыруғаг ал музыкалық импровизация баланың шығармашылық еркіндігін дамытуға бағытталады.

Ғылыми әдебиеттерді талдау музыкалық-қимылдық біріктірудің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың қатысуы, әлеуметтік өзара әрекеттесуі, өзін-өзі реттеу, қабылдау және оқу дағдыларымен байланысты мүмкіндіктерін көрсетеді. Сонымен қатар инклюзивті музыка сабағында әдісті баланың жеке қажеттілігіне бейімдеу, тапсырманың күрделілігін саралау және барлық оқушыға белсенді қатысу мүмкіндігін беру маңызды.

Сондықтан 6-11 жастағы балалардың инклюзивті музыкалық білім беру үдерісінде музыкалық-ырғақтық әрекетті қолдау тек музыкалық қабілеттерді қалыптастыру құралы ретінде емес, баланың өзін көрсетуіне, құрдастарымен қарым-қатынас жасауына, қозғалыс пен эмоцияны үйлестіруіне және шығармашылық белсенділігін арттыруға жағдай жасайтын кешенді педагогикалық тәсіл ретінде қарастырылуы мүмкін.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Juntunen, M.-L., & Sutela, K. (2023). The effectiveness of music–movement integration for vulnerable groups: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology, 14*, 1127654. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1127654
2. Mommo, O., Sutela, K., & Mononen, R. (2025). Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review. *Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X251342143
3. Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 8*(2), 179–188. https://doi.org/10.56883/aijmt.2016.340
4. Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2019). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education, 37*(1), 71–85. https://doi.org/10.1017/S0265051719000184
5. Kasmakova, L. E., Berezina, A. V., & Kolyasova, V. N. (2023). Logorhythmics and art-pedagogical technologies in the development and correction of coordination abilities of preschoolers with severe speech disorders. *Science and Sport, 11*(1).
6. Kuzava, I., & Kapitula, M. (2025). Logorhythmics as a means of developing coherent speech in children with intellectual disabilities. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Pedagogy, 9*(2), 164–170. https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-19

УДК 37:343.9:316.4
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303147

КТО ЭКОНОМИТ НА ШКОЛАХ, СТРОИТ ТЮРЬМЫ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

МУСАКУЛОВ ТАИР МАМАТОВИЧ
преподаватель Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына, г. Бишкек

КОКОМБАЕВ КУБАТБЕК СУЛТАНАЛИЕВИЧ
НКОУ «Евразийский университет», к.с.н, доцент. г.Бишкек

БАЗАРБАЕВ ЭРЛАН БАЗАРБАЕВИЧ
Юридический институт КНУ им. Ж.Баласагына, д. ю. н., профессор

НУЖНЫЙ ВЯЧЕСЛАВ АЛЕКСАНДРОВИЧ
КНУ им. Ж. Баласагына. к.пед.н., доцент

КАЧКЫНОВ КЫЛЫЧБЕК ДУЙШОНБЕКОВИЧ
преподаватель Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына

Аннотация. *В статье рассматривается взаимосвязь уровня развития образования с состоянием общественной безопасности и устойчивости общества. В основе исследования лежит концептуальное положение о том, что инвестиции в образование выступают стратегическим фактором предупреждения преступности, формирования правового сознания и укрепления социальной стабильности. На основе анализа международных документов ЮНЕСКО, ООН и UNODC выявляются ключевые направления влияния образования на снижение уровня насилия, радикализации и девиантного поведения. Обосновано, что современная образовательная политика должна рассматриваться не только как социальная, но и как превентивная безопасность-ориентированная стратегия. Делается вывод о том, что недофинансирование образования приводит к росту социальных рисков и криминализации общества, тогда как его развитие обеспечивает устойчивое и безопасное будущее.*

Ключевые слова: *образование, общественная безопасность, устойчивое развитие, преступность, правовое сознание, культура законности, социальная стабильность.*

В условиях глобальных трансформаций XXI века проблема обеспечения общественной безопасности приобретает особую значимость. Усиление социальных рисков, рост преступности, распространение экстремизма и радикальных настроений требуют поиска эффективных превентивных механизмов, способных обеспечить устойчивое развитие общества. Одним из таких механизмов выступает система образования, которая все чаще рассматривается не только как социальный институт, но и как ключевой фактор национальной и глобальной безопасности.

В общественно-педагогическом дискурсе широко известна крылатая формулировка: „Wer an Schulen spart, muss Gefängnisse bauen“ («Кто экономит на школах, должен строить тюрьмы»). Это известное выражение отражает глубокую взаимосвязь между уровнем образования населения и состоянием криминогенной обстановки. Современные международные исследования подтверждают, что доступ к качественному образованию способствует снижению уровня преступности, формированию гражданской ответственности и укреплению правопорядка.

Несмотря на значительное внимание к данной проблеме со стороны международных организаций, в научной литературе сохраняется ряд противоречий, связанных с оценкой эффективности образовательной политики как инструмента профилактики социальных угроз. Это обусловливает необходимость теоретического осмысления роли образования в обеспечении общественной безопасности и устойчивого развития.

Проблема исследования и научные противоречия:

Анализ научной литературы и международных документов позволяет выделить ряд ключевых противоречий:

- между признанием образования как стратегического ресурса обеспечения безопасности и недостаточным уровнем его финансирования в ряде стран;
- между декларируемой ролью образования в профилактике преступности и отсутствием системных механизмов реализации данной функции;
- между доступностью образования и сохраняющимся социальным неравенством, способствующим маргинализации отдельных групп населения;
- между ориентацией образовательных систем на академические результаты и недостаточным вниманием к формированию ценностных и правовых установок личности;
- между необходимостью интеграции образования в систему обеспечения устойчивого развития и фрагментарностью реализуемых образовательных программ.

Указанные противоречия определяют научную проблему исследования, заключающуюся в необходимости теоретического обоснования роли образования как системного фактора предупреждения преступности и обеспечения устойчивого развития общества.

Цель и задачи исследования

Цель исследования - теоретически обосновать роль образования как ключевого фактора общественной безопасности и устойчивого развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к пониманию образования как социального института безопасности.
2. Выявить влияние образования на уровень преступности и социальную стабильность.
3. Рассмотреть международный опыт использования образования в профилактике девиантного поведения.
4. Обосновать значение образования в контексте устойчивого развития общества.

Научная новизна

Научная новизна исследования заключается в:

- комплексном рассмотрении образования как превентивного механизма обеспечения общественной безопасности;
- интеграции концепций устойчивого развития и правового воспитания в единый теоретический подход;
- обосновании необходимости перехода от репрессивной модели обеспечения безопасности к профилактической, основанной на образовательных стратегиях.

Теоретическая и практическая значимость

Теоретическая значимость работы состоит в расширении научных представлений о роли образования в формировании безопасного и устойчивого общества.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования:

- при разработке образовательной политики;
- в системе профилактики правонарушений;
- в программах гражданского и правового воспитания;
- в стратегиях устойчивого развития на национальном и международном уровнях.

2. Теоретико-методологические основы исследования

2.1. Образование как социальный институт обеспечения безопасности

В современных условиях глобальных трансформаций образование рассматривается не только как средство передачи знаний, но и как ключевой социальный институт, обеспечивающий устойчивость, безопасность и правопорядок в обществе. Его роль существенно расширяется в контексте формирования справедливых обществ, предупреждения преступности и укрепления верховенства права.

Согласно глобальным исследованиям ЮНЕСКО, образование напрямую связано с формированием социальной справедливости, снижением уровня насилия и укреплением демократических институтов. В Глобальном докладе по мониторингу образования подчёркивается, что доступ к качественному образованию способствует сокращению социального неравенства и предотвращению маргинализации отдельных групп населения, что, в свою очередь, снижает криминогенные риски [1; 2].

Особое значение приобретает концепция «образования во имя правосудия», развиваемая международными организациями. В рамках данной концепции образование рассматривается как инструмент формирования правосознания, гражданской ответственности и культуры законности. Руководство для разработчиков политики, подготовленное ЮНЕСКО и UNODC, акцентирует внимание на необходимости интеграции правовых и этических компонентов в образовательные программы, начиная с раннего возраста [3].

На уровне международной политики важность образования как фактора обеспечения безопасности закреплена в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН № A/RES/74/172, где подчеркивается роль образовательных систем в формировании устойчивых обществ, основанных на принципах справедливости, законности и прав человека [4]. Таким образом, образование выступает не только как социальный институт, но и как стратегический ресурс обеспечения глобальной безопасности.

В современных исследованиях подчёркивается, что образовательные системы способны выполнять превентивную функцию в отношении преступности. Формирование культуры законности, развитие критического мышления и гражданской идентичности способствуют снижению склонности к девиантному поведению [6; 10]. В этом контексте особую роль играет глобальное гражданское образование, направленное на воспитание ответственности, толерантности и уважения к правам других.

А также, образование рассматривается как инструмент противодействия коррупции и укрепления доверия к государственным институтам. Исследования Международного института планирования образования ЮНЕСКО показывают, что внедрение антикоррупционных образовательных программ способствует формированию прозрачных и подотчетных социальных систем [9].

В условиях нестабильности и социальных кризисов значение образования возрастает многократно. Как отмечают L. Davies и D. Bentrovato, образовательные системы способны играть стабилизирующую роль, способствуя социальной интеграции, снижению конфликтности и формированию устойчивых сообществ [7]. Это особенно актуально для стран с переходной экономикой и высоким уровнем социальных рисков.

Таким образом, образование как социальный институт выполняет комплексную функцию обеспечения безопасности, включающую:

- формирование правовой культуры и гражданского сознания;
- профилактику преступности и девиантного поведения;
- укрепление верховенства права и демократических ценностей;
- снижение социального неравенства и напряженности;
- развитие устойчивых и справедливых обществ.

Следовательно, современная образовательная политика должна рассматриваться как неотъемлемая часть стратегии национальной и глобальной безопасности, а инвестиции в образование - как долгосрочный вклад в стабильность и устойчивое развитие общества.

2.2. Образование и устойчивое развитие общества

В рамках концепции устойчивого развития образование занимает центральное место, выступая основой формирования человеческого капитала и социальной стабильности. В документах Организации Объединенных Наций подчеркивается, что качественное образование является ключевым фактором достижения целей устойчивого развития, включая снижение неравенства, укрепление институтов и обеспечение мира [4].

Образование способствует формированию ценностей толерантности, социальной справедливости и уважения к правам человека. Это особенно важно в условиях глобализации и роста межкультурных взаимодействий. Развитие системы образования позволяет снижать уровень социальной напряженности и предотвращать конфликты.

Следовательно, образование выступает системообразующим элементом устойчивого развития общества.

2.3. Международные подходы к роли образования в обеспечении безопасности

Анализ международных документов ЮНЕСКО и UNODC показывает, что образование рассматривается как эффективный инструмент предупреждения преступности и экстремизма. В рамках программы «Образование для правосудия» подчеркивается необходимость формирования у обучающихся культуры законности и правовой ответственности [6].

Международный опыт свидетельствует о том, что интеграция правового образования в учебные программы способствует снижению уровня правонарушений среди молодежи. Особое внимание уделяется развитию гражданского образования, направленного на формирование активной гражданской позиции.

Таким образом, международные организации рассматривают образование как ключевой элемент системы обеспечения безопасности на глобальном уровне.

3. Аналитический обзор научной литературы

Анализ современных источников позволяет выделить ключевые научные подходы к исследованию роли образования в обеспечении общественной безопасности и устойчивого развития.

Во-первых, в современной научной литературе образование рассматривается как фундаментальный фактор формирования справедливых и устойчивых обществ. Так, М. Антонинис подчеркивает, что доступ к качественному образованию способствует снижению социального неравенства, укреплению институтов и предотвращению маргинализации населения, что в конечном итоге влияет на уровень общественной безопасности [1]. Данный подход отражает концепцию образования как базового элемента социальной справедливости.

Во-вторых, значительное внимание уделяется взаимосвязи образования и правосудия. В докладах ЮНЕСКО отмечается, что образовательные системы играют ключевую роль в формировании правового сознания, культуры законности и гражданской ответственности [2; 5]. Подчеркивается, что образование способствует развитию у обучающихся уважения к правам человека и верховенству права.

В-третьих, в работах ЮНЕСКО и UNODC образование рассматривается как инструмент профилактики преступности. В частности, подчеркивается, что внедрение образовательных программ, направленных на формирование культуры законности, способствует снижению уровня девиантного поведения и предотвращению радикализации [3; 6]. Данные исследования акцентируют внимание на превентивной функции образования.

Отдельное направление исследований связано с рассмотрением образования в контексте устойчивого развития. В резолюции Генеральной Ассамблеи ООН подчеркивается, что образование является ключевым фактором достижения целей устойчивого развития, включая обеспечение мира, справедливости и эффективных

институтов [4]. Таким образом, образование выступает как стратегический ресурс глобального развития.

Важный вклад в развитие данной проблематики внесли Л. Дэвис и Д. Бентровато, которые анализируют роль образования в условиях социальной нестабильности. Авторы отмечают, что образовательные системы способны снижать уровень насилия и конфликтов за счет формирования навыков критического мышления и толерантности [7]. Однако они также указывают на ограничения образовательной политики в условиях глубоких социальных кризисóв.

Современные исследования также подчеркивают необходимость адаптации образования к новым глобальным вызовам. В материалах ЮНЕСКО отмечается, что образовательная политика должна учитывать трансформации современного общества и способствовать укреплению верховенства права [8].

Кроме того, значительное внимание уделяется проблеме коррупции в системе образования. Исследования показывают, что наличие коррупционных практик снижает эффективность образовательных институтов и подрывает их потенциал как инструмента обеспечения общественной безопасности [9].

Наконец, концепция глобального гражданского образования рассматривает образование как ключевой механизм формирования правопорядка и устойчивого развития. В совместных исследованиях ЮНЕСКО и UNODC подчеркивается, что развитие гражданского образования способствует укреплению социальных институтов и снижению уровня преступности [10].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволяет выделить несколько основных направлений исследований:

1. образование как фактор социальной справедливости и снижения неравенства;
2. образование как инструмент формирования правового сознания и культуры законности;
3. образование как средство профилактики преступности;
4. образование как ключевой элемент устойчивого развития.

Вместе с тем анализ показывает, что, несмотря на признание значимости образования, остается ряд нерешенных вопросов, связанных с оценкой его реального влияния на уровень общественной безопасности и эффективностью образовательной политики в различных социально-экономических условиях.

4. Образование как фактор общественной безопасности

4.1. Влияние уровня образования на уровень преступности

Многочисленные исследования подтверждают наличие обратной зависимости между уровнем образования и уровнем преступности. Более высокий уровень образования способствует снижению вероятности вовлечения в противоправную деятельность.

Это объясняется тем, что образование расширяет социальные возможности личности, формирует навыки саморегуляции и способствует интеграции в общество. Кроме того, образовательные учреждения выполняют функцию социализации, передавая нормы и ценности общества.

4.2. Образование и профилактика девиантного поведения

Образование играет ключевую роль в формировании ценностных ориентаций личности. Через образовательный процесс осуществляется передача социальных норм, формирование ответственности и правовой культуры.

Особое значение имеет воспитательный компонент образования, направленный на развитие нравственных качеств личности. В условиях роста социальных рисков это приобретает особую актуальность.

4.3. Образование как альтернатива репрессивным мерам

Современные исследования показывают, что инвестиции в образование являются более эффективными с точки зрения долгосрочной перспективы по сравнению с увеличением расходов на правоохранительную систему.

Образование позволяет воздействовать на причины преступности, тогда как репрессивные меры направлены на устранение ее последствий. В этом контексте образование рассматривается как стратегический инструмент профилактики социальных угроз.

5. Образование в контексте устойчивого развития

5.1. Социальная устойчивость

Образование способствует снижению социального неравенства и повышению уровня социальной мобильности. Оно обеспечивает равные возможности для различных групп населения, способствуя формированию справедливого общества.

5.2. Политическая устойчивость

Образование играет важную роль в развитии демократических институтов и формировании гражданского общества. Оно способствует развитию политической культуры и активного гражданского участия.

5.3. Экономическая устойчивость

Развитие образования напрямую связано с формированием человеческого капитала и экономическим ростом. Образованные граждане являются основой инновационного развития экономики.

5. Дискуссия

Исследователи по-разному оценивают влияние уровня образования на состояние общественной безопасности и устойчивость общества. В современной научной литературе данная проблема рассматривается в контексте взаимосвязи образовательной политики, правового развития и социальной стабильности.

Существуют противоположные мнения относительно степени влияния образовательной системы на снижение уровня преступности. На сегодняшний день не достигнуто единого мнения среди ученых по поводу того, является ли образование определяющим фактором профилактики девиантного поведения или лишь одним из элементов комплексной социальной политики.

Согласно позиции Мануэль Антонинис, инвестиции в образование играют ключевую роль в формировании справедливых обществ и снижении социального неравенства, что напрямую связано с уровнем общественной безопасности [1]. Автор подчеркивает, что доступ к качественному образованию способствует укреплению социальных институтов и предупреждению криминализации.

Аналогичной точки зрения придерживаются Линн Дэвис и Дебора Бентровато, которые подчеркивают, что образование в условиях нестабильности выступает важным инструментом предотвращения насилия и радикализации [7]. По их мнению, образовательные системы способны формировать устойчивые модели поведения и снижать уровень социальной напряженности.

В то же время в ряде исследований подчеркивается, что влияние образования не является универсальным. В документах ЮНЕСКО и UNODC отмечается, что образовательные меры эффективны преимущественно в сочетании с институциональными реформами и социально-экономической поддержкой [3; 6]. Авторы данных работ подчеркивают, что без устранения структурных причин неравенства образовательная политика может иметь ограниченный эффект.

Тем не менее, есть и альтернативная точка зрения, согласно которой образование может воспроизводить существующие социальные диспропорции. В частности, исследования ЮНЕСКО по вопросам коррупции в системе образования указывают на риски институциональных деформаций, снижающих эффективность образовательных механизмов [9].

Противоположную позицию занимают авторы, развивающие концепцию глобального гражданского образования, утверждая, что именно образование является базовым инструментом формирования культуры законности, правового сознания и устойчивого развития [10]. В этих работах подчеркивается, что образование способствует укреплению верховенства права и развитию гражданского участия [5; 8].

Таким образом, можно отметить существование двух основных позиций: первая рассматривает образование как ключевой фактор обеспечения общественной безопасности и устойчивого развития (Антонинис; Дэвис; Бентровато); вторая - как ограниченный инструмент, эффективность которого зависит от институциональной среды и социально-экономических условий (доклады ЮНЕСКО, исследования в области антикоррупционной политики).

Сравнительный анализ этих точек зрения позволяет сделать вывод, что образование действительно играет значимую роль в обеспечении общественной безопасности, однако его влияние носит комплексный характер и реализуется через взаимодействие с политическими, экономическими и социальными факторами.

Таким образом, вопрос о механизмах и степени влияния образования на общественную безопасность остается открытым и требует дальнейших междисциплинарных исследований, особенно в условиях глобальных вызовов и трансформации образовательных систем.

Проведенный анализ показывает, что образование обладает значительным потенциалом в обеспечении общественной безопасности. Однако его реализация сталкивается с рядом ограничений, включая недостаточное финансирование и несоответствие образовательных программ современным требованиям.

Сравнение международных подходов свидетельствует о необходимости интеграции образовательной политики с другими социальными и экономическими стратегиями. Особое внимание должно уделяться формированию ценностных ориентиров и правового сознания.

7. Заключение

В результате проведенного исследования установлено, что образование является ключевым фактором обеспечения общественной безопасности и устойчивого развития общества.

Подтверждена гипотеза о том, что развитие системы образования способствует снижению уровня преступности, укреплению правопорядка и формированию устойчивого общества. Напротив, недофинансирование образования приводит к росту социальных рисков и криминализации.

Практические рекомендации включают:

- увеличение инвестиций в образование;
- развитие программ правового и гражданского воспитания;
- интеграцию образования в стратегию национальной безопасности;
- усиление международного сотрудничества в сфере образовательной политики.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирическим анализом влияния образования на уровень преступности в различных странах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонинис М. Образование и формирование справедливых обществ // Глобальный доклад по мониторингу образования ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 2026. – URL: https://www.unesco.org/gem-report (ЮНЕСКО)
2. ЮНЕСКО. Образование и правосудие: обучение для построения справедливых обществ. – Париж: ЮНЕСКО, 2026. – URL: https://www.unesco.org/gem-report (ЮНЕСКО)
3. ЮНЕСКО; Управление ООН по наркотикам и преступности (UNODC). Укрепление верховенства права через образование: руководство для разработчиков политики. – Париж: ЮНЕСКО, 2019. (Офис ООН по наркотикам и преступности)
4. Организация Объединённых Наций. Образование во имя правосудия и верховенства права в контексте устойчивого развития: резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 07.01.2020 № A/RES/74/172. – Нью-Йорк: ООН, 2020. (Цифровая библиотека ООН)
5. ЮНЕСКО. Образование как фактор укрепления верховенства права и гражданского участия // Официальный сайт ЮНЕСКО. – 2023. – URL: https://www.unesco.org (ЮНЕСКО)
6. ЮНЕСКО; UNODC. Образование в целях формирования культуры законности и предотвращения преступности // Программа «Образование для правосудия». – 2018. (Офис ООН по наркотикам и преступности)
7. Davies L., Bentrovato D. Роль образования в условиях нестабильности: сравнительный анализ. – Париж: Международный институт планирования образования ЮНЕСКО, 2011. (Международный институт планирования)
8. ЮНЕСКО. Образование для новых реалий: продвижение верховенства права через образование // Официальный сайт ЮНЕСКО. – 2023. – URL: https://www.unesco.org (ЮНЕСКО)
9. ЮНЕСКО. Образование и борьба с коррупцией в системе образования // Международный институт планирования образования ЮНЕСКО. – Париж, 2022. (Международный институт планирования)
10. UNODC; ЮНЕСКО. Глобальное гражданское образование как инструмент укрепления правопорядка и устойчивого развития. – Вена; Париж, 2019. (Офис ООН по наркотикам и преступности)

UDC 811.111
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303151

USING COMICS TO DEVELOP EFL LEARNERS' DIALOGIC SPEAKING SKILLS

KALIYEVA ALBINA AZAMATOVNA
senior lecturer, M. Utemisov West Kazakhstan University
Uralsk, Kazakhstan

MURAT ZARINA
4th-Year Student, M. Utemisov West Kazakhstan University
Uralsk, Kazakhstan

Abstract. *This study examines the use of comics-based activities for developing EFL learners' dialogic speaking skills. The participants were ten seventh-grade students with an approximate A1–A2 level of English who studied English twice a week at a general education school. The study employed a one-group pre-test – post-test design. During a three-week intervention, the learners completed speech bubbles, role-played comic dialogues, and created and performed their own dialogues. Their performance was assessed according to fluency, vocabulary and grammatical accuracy, interaction and turn-taking, and task achievement. The mean score increased from 10.4 points in the pre-test to 14.2 points in the post-test. The greatest improvement was observed in vocabulary and grammatical accuracy, while positive changes were also recorded in fluency, interaction and task achievement. The findings suggest that comics can provide visual context, conversational models and linguistic support for oral interaction.*

Key words: *comics, dialogic speaking, EFL learners, visual support, speaking skills, multimodal learning.*

Introduction

The development of speaking skills is one of the main objectives of teaching English as a foreign language. Learners need not only to produce grammatically correct sentences but also to interact with others in different communicative situations. Dialogic speaking requires them to initiate and maintain a conversation, respond appropriately, ask questions and take turns. However, many EFL learners experience difficulties participating in dialogues because of limited vocabulary, fear of making mistakes, insufficient confidence and a lack of ideas.

Visual materials can provide learners with the context and linguistic support necessary for oral interaction. Comics are particularly valuable because they combine images, short texts, characters and speech bubbles. Their visual elements help learners understand the setting, emotions and communicative intentions of the characters, while the dialogues provide examples of conversational language. Comics can therefore be used as prompts for completing conversations, role-playing scenes and creating original dialogues.

Previous studies have demonstrated the pedagogical potential of comics in foreign language education. Calafato and Gudim (2022) found that using comics increased learners' willingness to communicate and encouraged greater participation in speaking activities. Digital comics have also been shown to support vocabulary learning, motivation and meaningful language use (Castillo-Cuesta & Quiñónez-Beltrán, 2022; Tekin & İlhan, 2025). Nevertheless, many previous studies have focused mainly on vocabulary, reading or writing, while the use of comics for developing dialogic speaking skills requires further investigation.

Therefore, the present study aims to examine the effectiveness of comics-based activities in developing EFL learners' dialogic speaking skills. It addresses the following research question: How does the use of comics affect EFL learners' dialogic speaking skills?

Literature Review

Dialogic Speaking in EFL Learning

Dialogic speaking involves interaction between two or more participants and requires learners to listen and respond immediately. Its main components include initiating and maintaining a conversation, asking and answering questions, taking turns, requesting clarification, and expressing agreement or disagreement. Therefore, successful interaction depends not only on vocabulary, grammar and pronunciation but also on the ability to respond appropriately in a particular communicative situation.

Developing these skills can be challenging because EFL classrooms may provide limited opportunities for spontaneous interaction. Even learners who know the necessary vocabulary and grammar may feel uncertain about how to begin or continue a conversation. Speaking anxiety and fear of making mistakes may also reduce their willingness to communicate. Learners therefore need meaningful communicative situations as well as appropriate visual and linguistic support.

Comics as a Visual Teaching Resource

Comics are multimodal resources that combine verbal and visual information. Speech bubbles provide models of conversational language, while images, gestures and facial expressions clarify the situation, relationships between characters and their communicative intentions. This combination can help learners understand a conversation, infer the meanings of unfamiliar expressions and predict appropriate responses.

The value of such visual support has been confirmed in previous EFL research. In a study involving 167 learners, Merç (2013) found that students who read texts accompanied by comic strips demonstrated better comprehension than those who read texts without visual support. The author explained this result through the interaction of verbal and non-verbal information and emphasised that teachers should select comics according to learners' proficiency level [1, p. 61]. Similarly, Cimermanová (2015) found that novice EFL learners used images, textual context and prior knowledge to infer the meanings of unfamiliar words. Working with comics also increased their confidence and willingness to continue reading despite incomplete understanding [2, pp. 2457-2458]. Although these studies primarily focused on reading, their findings are relevant to speaking because comprehension of the situation and contextualised vocabulary is necessary for producing appropriate responses in a dialogue.

Comics can also serve as prompts for speaking activities. Learners can complete missing speech bubbles, reconstruct conversations, role-play scenes or create original dialogues. Such activities encourage them to apply vocabulary and grammatical structures in meaningful situations rather than produce isolated sentences.

Calafato and Gudim (2022) found that comics increased learners' willingness to communicate and encouraged them to perceive the target language as "living material" with which they could experiment. Some learners began using expressions from comics more confidently, performing scenes and imitating characters while communicating with classmates. However, the effects differed among participants. For one learner, comics increased oral participation, whereas for another, they initially reduced anxiety and strengthened confidence without producing an immediate increase in spoken output. The authors also highlighted the teacher's role in explaining the meaning, register and appropriate use of colloquial expressions found in comics [3, pp. 280-281].

Tekin and İlhan (2025) examined international students' experiences of creating Turkish-language digital comics with Pixton. The participants developed scenarios based on familiar situations and used greetings, questions and other functional expressions in their dialogues. According to the survey, 57.9% reported using words learned through comic creation in daily life. The students also believed that creating comics helped them remember vocabulary and grammar. However, the findings were based mainly on learners' perceptions, and the instructor's corrective feedback may also have contributed to their progress. The results therefore suggest

that comic creation, contextualised practice and teacher feedback together can support the use and retention of functional language [4, pp. 7-8].

Further evidence comes from Castillo-Cuesta and Quiñónez-Beltrán (2022), who conducted a quasi-experimental study involving 262 learners aged 12-14 with an A1 level of English. The experimental group used digital comics to practise vocabulary and achieved significantly better post-test results than the control group. Most participants viewed digital comics as an original and motivating resource, while 66% reported that they helped them learn vocabulary in context. Contextualised vocabulary is particularly important for dialogic speaking because learners need sufficient linguistic resources to formulate responses and maintain a conversation [5, p.487].

Rizcallah and Parlak (2025) also investigated the effects of comics on the receptive and productive vocabulary development of 97 high-school EFL learners. Both the comics and playscript groups improved, although comics provided a modest advantage in maintaining receptive vocabulary gains and supporting short-term productive vocabulary development. The authors emphasised that the effectiveness of comics depends on the tasks in which they are used. Visuals can provide context and facilitate the understanding of unfamiliar words, while collaborative tasks encourage learners to use new vocabulary meaningfully. However, the amount of visual and verbal information should correspond to learners' proficiency because overly complex materials may increase cognitive load [6, p.10].

Although digital storytelling is not identical to comic-based instruction, both approaches combine narrative, language and visual elements. Murad et al. (2023) found that digital storytelling improved EFL learners' speaking performance and motivation. The authors associated these results with spontaneous language use, social interaction and opportunities to express ideas through stories. Their findings support the use of comics not only as reading materials but also as prompts for role-playing, collaborative storytelling and oral interaction [7, pp. 1196-1197].

Overall, comics provide contextualised vocabulary, conversational models and visual support that may reduce speaking anxiety and encourage interaction. Their effectiveness depends on learners' proficiency, the design of the activities and the guidance provided by the teacher. When comics are combined with pair work, role-playing and dialogue creation, they have considerable potential for developing confidence, willingness to communicate and dialogic speaking skills.

Methodology

Research Design and Participants

The study employed a one-group pre-test–post-test design to examine the influence of comics-based activities on learners' dialogic speaking skills. A similar pre-test – post-test approach was used by Castillo-Cuesta and Quiñónez-Beltrán (2022) to investigate the educational effects of digital comics.

The participants were ten seventh-grade students attending a general education school. Their English proficiency was approximately A1-A2 according to the Common European Framework of Reference for Languages. The learners studied English twice a week, and their first language was either Kazakh or Russian. All personal information was kept confidential, and the results were analysed anonymously.

Research Procedure

The intervention lasted three weeks and included six English lessons. Before the intervention, the learners completed a pre-test in pairs. They were given an everyday communicative situation and asked to prepare and perform a short dialogue.

During the intervention, the students completed three main types of comics-based activities:

1. completing missing speech bubbles;
2. role-playing dialogues presented in comics;

3. creating and performing original comic dialogues.

The activities focused on familiar topics, such as school life, hobbies, shopping and making plans. Visual situations and speech bubbles provided contextual and linguistic support, while pair work encouraged learners to ask questions, respond appropriately and maintain a conversation. The selection of storytelling and role-playing activities was informed by Calafato and Gudim (2022) [3, p. 279], while student-created comics were based on the approach described by Tekin and İlhan (2025) [4, p. 3]. The teacher also explained unfamiliar expressions and provided corrective feedback on vocabulary, grammar and the appropriateness of responses.

At the end of the intervention, the learners completed a post-test with a communicative situation similar in difficulty to the pre-test. They also completed a short questionnaire about their experiences of using comics.

Data Collection and Analysis

The pre-test and post-test dialogues were assessed according to four criteria: fluency, vocabulary and grammatical accuracy, interaction and turn-taking, and task achievement. Each criterion was scored from 1 to 5, giving a maximum total of 20 points.

The learners' pre-test and post-test scores were compared to identify changes in their dialogic speaking performance. Classroom observations and questionnaire responses were also analysed to determine whether comics influenced learners' confidence, participation and willingness to communicate. Due to the small number of participants, the results were interpreted descriptively and were not generalised to a wider population.

Results and Discussion

The comparison of the pre-test and post-test results showed positive changes in the learners' dialogic speaking performance. The mean total score increased from 10.4 to 14.2 points out of 20, representing an increase of 3.8 points, or approximately 36.5%. All ten learners achieved higher total scores in the post-test.

Table 1. Mean Pre-test and Post-test Scores

Assessment criterion	**Pre-test**	**Post-test**	**Difference**
Fluency	2.5	3.4	+0.9
Vocabulary and grammatical accuracy	2.9	3.9	+1.0
Interaction and turn-taking	2.4	3.3	+0.9
Task achievement	2.6	3.4	+0.8
Total score	**10.4**	**14.2**	**+3.8**

The greatest improvement was observed in vocabulary and grammatical accuracy, where the mean score increased from 2.9 to 3.9. During the post-test, the learners used a wider range of words and expressions related to familiar topics. Speech bubbles and model dialogues helped them understand how vocabulary and grammatical structures could be used in specific communicative situations.

This improvement is consistent with the findings of Castillo-Cuesta and Quiñónez-Beltrán (2022), who demonstrated that digital comics helped A1 learners acquire vocabulary in context [5, p.487]. It also corresponds with Rizcallah and Parlak's (2025) finding that comics can support productive vocabulary development when they are incorporated into meaningful tasks [6, p.10]. In the present study, the learners did not merely read the target expressions. They used them to complete speech bubbles, perform scenes and create dialogues with their partners. The results also support the findings of Tekin and İlhan (2025), whose participants associated expressions from digital comics with familiar situations and applied some of them in daily communication [4, p. 7].

Fluency increased from 2.5 to 3.4, while interaction and turn-taking improved from 2.4 to 3.3. In the pre-test, some learners produced short dialogues consisting mainly of separate questions and answers. They also needed more time to respond to their partners. In the post-test,

the dialogues were generally longer and more connected. The learners responded more readily, took turns more naturally and made greater efforts to maintain the conversation.

These changes can be compared with the findings of Murad et al. (2023), whose participants improved their mean speaking score from 11.03 to 15.42 out of 25 after a digital storytelling intervention. The authors explained that the combination of narrative, visual support and social interaction encouraged learners to speak more confidently and spontaneously [7, p. 1196]. Similarly, the comics-based activities in the present study gave the learners a clear situation and purpose for communication, which may have helped them respond more readily and maintain their dialogues. The results are also consistent with Calafato and Gudim (2022), who found that comics increased learners' willingness to communicate and encouraged more confident use of the target language.

The mean score for task achievement increased from 2.6 to 3.4. The visual context helped the learners understand the communicative situation and decide what to say. Completing speech bubbles and role-playing comic scenes provided linguistic support, while creating original dialogues encouraged the learners to use English more independently.

However, the results may have been influenced not only by the comics but also by the structure of the activities, pair work and teacher feedback. Rizcallah and Parlak (2025) similarly concluded that task-based instruction can play an important role in the effectiveness of multimodal materials. Comics should therefore be viewed as supportive resources whose pedagogical value depends on appropriate tasks, collaborative interaction and teacher guidance [6, p.12].

Overall, the results suggest that comics-based activities had a positive influence on the learners' dialogic speaking performance. The visual and verbal elements of comics provided ideas, language models and communicative contexts that supported vocabulary use, fluency and interaction. Nevertheless, because the study involved only ten learners and did not include a control group, the findings should be interpreted cautiously.

Conclusion

The present study examined the use of comics-based activities for developing the dialogic speaking skills of seventh-grade EFL learners. The learners' mean score increased from 10.4 in the pre-test to 14.2 in the post-test. Improvement was observed in all four assessment areas: fluency, vocabulary and grammatical accuracy, interaction and turn-taking, and task achievement. The greatest increase occurred in vocabulary and grammatical accuracy.

The findings suggest that comics can provide learners with meaningful communicative situations, visual support and models of conversational language. Completing speech bubbles, role-playing scenes and creating original dialogues encouraged the learners to use familiar vocabulary and grammatical structures in interaction. The combination of images and text also helped them understand communicative situations, generate ideas and respond more readily to their partners. Nevertheless, comics were most useful when they were accompanied by pair work, appropriately designed tasks and corrective feedback from the teacher.

The study has several limitations. It involved only ten learners, lasted three weeks and did not include a control group. Therefore, the observed improvement cannot be attributed exclusively to comics or generalised to a wider population. Future studies could involve more participants, a longer intervention and a comparison group. Teachers may use short, age-appropriate comics related to familiar topics as prompts for dialogue completion, role-playing and collaborative dialogue creation.

REFERENCES:

1. MERC, A. (2013). The Effect of Comic Strips on Efl Reading Comprehension. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4(1), 54-64.
2. Cimermanová, I. (2015). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174, 2452-2459. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.916
3. Raees Calafato & Freda Gudim (2022). Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian, Journal of Graphic Novels and Comics, 13:2, 270-286, DOI: 10.1080/21504857.2021.1951788. https://doi.org/10.1080/21504857.2021.1951788.
4. Eda Tekin, Genç Osman İlhan (2025). The Use of Digital Comics in Foreign Language Teaching: Experiences of Erasmus Students. European Journal of Education, 2025; 60:e70090. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.70090. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.70090
5. Castillo-Cuesta, L., & Quiñónez-Beltrán, A. (2022). Using digital comics for enhancing EFL vocabulary learning during the COVID-19 pandemic. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(5), 478-491
6. Rizcallah, Y., & Parlak, Ö. (2025). The effects of comics as multimodal input on L2 vocabulary development: A classroom-based partnership study. System, 133, 103722
7. Murad, T., Assadi, J., & Badarni, H. (2023). Digital storytelling and EFL speaking skill improvement. Journal of Language Teaching and Research, 14(5), 1189-1198

UDC 811.111
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303157

VISUAL SUPPORT IN INCLUSIVE EFL TEACHING

SITALIYEVA ROZALIYA EDUARDOVNA
senior lecturer, M. Utemisov West Kazakhstan University
Uralsk, Kazakhstan

ZHANBOLATOVA MADINA
4th-Year Student, M. Utemisov West Kazakhstan University
Uralsk, Kazakhstan

Abstract. *This article examines the use of visual support in inclusive English as a Foreign Language (EFL) teaching. Learners with special educational needs may experience difficulties in processing spoken information, following instructions, maintaining attention and completing classroom tasks. Drawing on previous research and evidence-informed educational guidelines, the article discusses practical strategies that can make EFL lessons more accessible. These include visual lesson schedules, pictures, vocabulary cards, gestures, real objects, step-by-step instructions and adapted classroom tasks. Particular attention is given to combining visual materials with concise verbal instructions, teacher modelling and sufficient processing time. The article also identifies practices that may create additional barriers, such as lengthy oral explanations, simultaneous instructions and excessive reliance on written work. It concludes that visual support should be selected according to learners' individual educational needs and gradually reduced as independence develops. Carefully designed visual strategies can contribute to a more structured, flexible and inclusive EFL classroom.*

Key words: *inclusive education, EFL teaching, visual support, special educational needs, visual schedules, instructional adaptation, classroom strategies*

Introduction

Inclusive education aims to provide equal learning opportunities for all learners, including those with special educational needs (SEN). In an inclusive classroom, learners may differ in their ability to maintain attention, process spoken information, follow instructions and complete tasks at the same pace. These differences can become especially noticeable in English as a Foreign Language (EFL) lessons, where learners are expected to understand instructions and new material presented in a language they are still acquiring. Therefore, EFL teachers need to adapt not only the content of classroom activities but also the ways in which instructions and learning materials are presented.

Inclusive EFL teaching requires teachers to consider learners' individual needs and use strategies that make language input more accessible. In their study of inclusive English-language teaching, Lu, Jiang and Huang (2022) found that many EFL teachers lacked specialised training and experienced difficulties in adjusting their teaching methods to the needs of learners with SEN. The surveyed teachers believed that these learners required individual attention, additional support, extra learning time and appropriately adapted instruction. The authors also identified a need for specialised EFL materials and a learning framework for students with SEN in inclusive classrooms. These findings indicate that effective inclusion requires appropriate teaching resources, instructional adaptation and professional support for EFL teachers [1, pp. 11,12].

One potentially effective approach is the use of visual support. In the present study, visual support refers to visual schedules, pictures, vocabulary cards, written prompts, gestures, objects and demonstrations that accompany spoken language. According to the CAST Universal Design for Learning Guidelines, presenting information in multiple ways can improve learners' access to educational content. The guidelines recommend clarifying vocabulary and language structures,

illustrating information through different media and providing learners with various ways to respond and participate [2]. In an EFL classroom, these principles can be applied by combining a spoken word with an image, gesture, object or physical action.

Visual support can facilitate the participation of learners who experience difficulties in following classroom instructions and organising their work. Petersson-Bloom and Holmqvist (2022) found that visual support, classroom structure, concrete instruction and timetables were among the strategies associated with improved learning outcomes for autistic students. They also reported that a visually organised classroom environment helped learners identify what activities they were expected to complete and where these activities should take place. Such strategies may therefore make classroom expectations and routines more accessible to learners who require additional instructional support [3, pp. 7,8]. In the present study, visual strategies were selected in response to observed learning barriers rather than presumed medical or developmental diagnoses.

A visual lesson schedule is one example of this form of support. It can show learners what activities will take place, what they are currently doing and what they will do next. Visual schedules may support task initiation, transitions and independent classroom behaviour. A systematic review by Thomas and Karuppali (2022) identified visual activity schedules as a promising intervention for children with ADHD. The reviewed evidence suggested that schedule-based interventions could support on-task and on-schedule behaviour, classroom skills and the completion of sequenced activities. However, only four studies met the inclusion criteria, and they differed considerably in their research designs, interventions and outcome. measures. The authors therefore questioned the generalisability of the findings and emphasised the need for further research [4, pp. 5, 10-11].

Visual materials are likely to be more effective when combined with clear and structured instruction. The Education Endowment Foundation recommends explicit instruction and scaffolding as evidence-informed approaches for supporting pupils with SEN. Such instruction may include teacher modelling, guided practice, manageable task steps and gradual movement towards independent performance [5]. In an English lesson, instead of giving several directions at once, the teacher can present one short command, provide a visual cue, allow processing time and then move to the next step.

This article discusses the practical use of visual support in inclusive EFL teaching. Particular attention is given to visual lesson schedules, picture cards, gestures, movement-based vocabulary activities, short step-by-step instructions and adapted forms of classroom participation. It also considers teaching practices that may create difficulties for learners with SEN, including lengthy oral explanations, multiple instructions presented simultaneously and excessive reliance on written tasks.

The aim of the article is to identify practical ways in which visual support can facilitate learners' understanding of instructions, classroom participation and task completion in inclusive EFL lessons. The article addresses the following question: *How can visual support be effectively incorporated into inclusive EFL teaching?*

Based on previous research and evidence-informed educational guidance, the article provides practical recommendations for student teachers and EFL teachers working in inclusive mainstream classrooms.

Practical Recommendations for Using Visual Support

Visual Lesson Schedules

A visual lesson schedule presents the sequence of classroom activities through pictures, symbols or short written labels. It can help learners understand what they are expected to do, which activity they are completing and what will happen next. Petersson-Bloom and Holmqvist [3, pp. 7,8] indicate that visual support, classroom structure, concrete instructions and timetables can improve learning outcomes and help autistic learners organise their schoolwork.

In an EFL lesson, a simple visual schedule may include such stages as *Greeting*, *Vocabulary*, *Reading*, *Practice* and *Reflection*. The teacher should display it in a visible place and point to the appropriate picture when moving from one activity to another. Completed activities can be removed, crossed out or marked with a tick. This provides a clear structure and makes transitions between tasks more predictable.

Visual schedules should be simple and consistent. Teachers should use familiar images, short labels and a limited number of stages. Each visual should represent one specific activity. If the lesson plan changes, the teacher should update the schedule and explain the change using a visual cue. Thomas and Karuppali [4, pp. 5, 10-11] found promising evidence that schedule-based interventions may support on-task and on-schedule behaviour and the completion of sequenced activities. However, visual schedules should be adapted to learners' individual educational needs and combined with clear verbal instructions, modelling and sufficient processing time.

Visual Vocabulary Teaching

Visual support can make new English vocabulary more concrete and easier to understand. Instead of presenting a word only through oral explanation or translation, the teacher can combine it with a picture, real object, gesture or physical action. This approach corresponds to the Universal Design for Learning principle of presenting information through multiple forms [2].

For example, the teacher can pronounce a new word, show the corresponding picture and demonstrate a simple gesture. Learners then repeat the word and action before matching the word with the correct image. Teachers can also use flashcards, labelled objects, picture–word matching tasks and visual word banks. The same visuals should be used consistently during presentation, practice and revision.

Visual materials should be clear, familiar and directly connected to the target vocabulary. Cards containing unnecessary details may distract learners from the key meaning. Teachers should introduce a limited number of words at a time, provide a clear model and allow sufficient processing time. Visuals should support meaningful language use rather than replace pronunciation practice, contextual examples and communication.

Step-by-Step Instructions

Clear step-by-step instructions can help learners who have difficulty processing long or complex verbal explanations. Instead of giving several commands at once, the teacher should divide the task into short, manageable stages and present one instruction at a time.

For example, rather than saying, *"Open your notebooks, write the date and complete Exercise 3,"* the teacher can use the following sequence:

1. *Open your notebook.*
2. Allow processing time and check that the action has been completed.
3. *Write the date.*
4. Show the date on the board.
5. *Complete Exercise 3.*

Each command can be accompanied by a picture, gesture, written prompt or teacher demonstration. After giving an instruction, the teacher should pause and allow learners sufficient time to respond before repeating or adding further information. The teacher can check understanding by asking the learner to demonstrate the first step rather than simply asking, *"Do you understand?"*

Step-by-step instructions should be consistent, concise and directly connected to the task. As learners become more familiar with classroom routines, visual and verbal prompts can be gradually reduced to encourage greater independence.

Adapting Classroom Tasks

Classroom tasks should be adapted to learners' educational needs without removing the main learning objective. Teachers can reduce the number of items, divide an activity into smaller

steps, provide a completed example or allow additional time. Instructions should be supported by pictures, symbols or short written prompts.

Learners may also be offered alternative ways to demonstrate understanding. Instead of completing an extended written task, they can match words with pictures, arrange cards in the correct order, select an answer, complete a sentence or respond orally. Movement-based activities, such as distributing cards, placing pictures on the board or matching words and images, can support participation and purposeful physical activity.

Adaptation should not mean making every task easier. The aim is to remove unnecessary barriers while maintaining an appropriate level of challenge. Teachers should observe learners' responses and gradually reduce visual prompts and other forms of support as they become more confident and independent.

Practices to Avoid

Several common teaching practices may create additional barriers for learners with SEN. Teachers should avoid lengthy oral explanations and giving several instructions at the same time. Complex tasks should be divided into manageable steps and supported by modelling, visual prompts and guided practice. These strategies correspond to the principles of explicit instruction and scaffolding recommended by the Education Endowment Foundation [5].

Excessive whole-class repetition should also be avoided when learners repeat words without understanding their meaning. Instead, repetition should be combined with pictures, gestures, objects and contextual examples. Teachers should not rely exclusively on instructions addressed to the whole class, as some learners may require an individual visual or verbal prompt.

The CAST Universal Design for Learning Guidelines recommend providing multiple methods of interaction, response and communication because learners differ in how they engage with materials and demonstrate their knowledge [6, 7].

Petersson-Bloom and Holmqvist (2022) report that classroom instruction does not always meet the individual needs of autistic learners and therefore requires appropriate modification and adaptation. However, they also note that knowledge about how to design and adapt inclusive classroom instruction remains limited [3, pp. 8,9]. Consequently, teachers should avoid applying the same form of support to every learner and should adjust their strategies to individual educational needs.

Conclusion

Visual support can make inclusive EFL lessons more accessible by helping learners understand instructions, follow classroom routines and participate in learning activities. Visual schedules, pictures, vocabulary cards, gestures, objects and demonstrations can reduce reliance on oral explanation and make language input more concrete. Their effectiveness may be strengthened when they are combined with short step-by-step instructions, teacher modelling, processing time and appropriately adapted tasks.

However, visual support should not be applied identically to all learners. Teachers need to consider individual educational needs, observe learners' responses and adjust the level and type of support accordingly. Visual prompts should gradually be reduced when learners become more confident and independent. Teachers should also avoid lengthy verbal explanations, multiple simultaneous instructions and excessive reliance on extended writing.

Overall, visual support is not intended to simplify learning objectives or replace meaningful communication. Its purpose is to remove unnecessary barriers and provide different ways of accessing information and demonstrating knowledge. Although further classroom-based research is needed, existing evidence suggests that carefully selected visual strategies can benefit learners with SEN and contribute to a more structured, flexible and inclusive EFL classroom.

REFERENCES:

1. Lu, J.; Jiang, H.; Huang, Y. Inclusive EFL Teaching for Young Students with Special Needs: A Case in China. Children 2022, 9, 749. https://doi.org/10.3390/ children9050749
2. CAST Universal Design for Learning Guidelines https://udlguidelines.cast.org/representation/language-symbols/
3. Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in Supporting Inclusive Education for Autistic Students: A Systematic Review of Qualitative Research Results. Autism & Developmental Language Impairments Volume 7: 1–15, 2022.
4. Thomas, N., & Karuppali, S. (2022). The Efficacy of Visual Activity Schedule Intervention in Reducing Problem Behaviors in Children with ADH. oa Chongsonyon Chongsin Uihak. 2022 Jan 1;33(1):2–15. doi: 10.5765/jkacap.210021
5. Education Endowment Foundation. Supporting High-Quality Teaching for Pupils with SEND https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/supporting-high-quality-teaching-for-pupils-with-send
6. CAST Universal Design for Learning Guidelines. Design Options for Interaction https://udlguidelines.cast.org/action-expression/interaction/
7. CAST Universal Design for Learning Guidelines. Design Options for Expression & Communication https://udlguidelines.cast.org/action-expression/expression-communication/

ҒТАМР 14.25.07
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303161

БІЛІМ БЕРУДІ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚАЗІРГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУЫ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

АЙТМАХАНОВА БЕКСАЯ МЕЙРАМБЕККЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада білім берудің трансформациясы жағдайындағы қазіргі бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық ойлауын дамыту мәселесіне теориялық талдау жасалған. Тақырыптың өзектілігі білімді дайын күйінде беруге негізделген моделінен құзыреттілікке бағытталған модельге көшуімен, цифрлық білім беру ортасының кеңеюімен және жасанды интеллект құралдарының оқу үдерісіне енуімен айқындалады. Қазақстан Республикасы Президентінің Жолдауы, 2023-2029 жылдарға арналған білім беруді дамыту тұжырымдамасы және орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні енгізуге қатысты өзекті құжаттар қарастырылады. Қазіргі бастауыш сынып оқушысының цифрлық әлеуметтенуі, оқу мотивациясы, өзін-өзі бағалауы және ақпаратпен жұмыс істеу тәсілдерінің өзгеруі сипатталады.*

Ғалымдар Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, Г.У. Солдатова еңбектерімен қатар А. Есназар, А. Жорабекова, Р. Карсыбаева, А. Ниязова және басқа қазақстандық зерттеушілердің еңбектері талданды. Шығармашылық ойлауды дамытудың негізгі шарттары ретінде ашық және мәселелік тапсырмалар, зерттеу және жобалық әрекет, ақпаратты түрлендіру, шешімдердің баламалылығы, рефлексия және цифрлық технологияларды педагогикалық тұрғыдан негізді пайдалану айқындалды.

Түйін сөздер: *шығармашылық ойлау, бастауыш сынып оқушысы, бастауыш білім, білім берудің трансформациясы, цифрлық әлеуметтену, креативтілік, мәселелік оқыту, зерттеу әрекеті.*

Қазіргі мектеп жағдайында шығармашылық ойлау тек көркемдік қабілеті жоғары балаға тән ерекшелік немесе сабақтан тыс іс-әрекеттің қосымша нәтижесі ретінде ғана қарастырылмайды. Білім мазмұнының жүйелі жаңаруы, цифрландыру үдерісінің күшеюі және генеративті жасанды интеллект құралдарының кеңінен қолжетімді болуы оқушының мәселені өздігінен байқай білу, сұрақ қоя алу, әдеттен тыс байланыстарды анықтау, мәселені шешудің бірнеше нұсқасын ұсыну және қолда бар ақпарат негізінде жаңа өнім құрастыру қабілетінің маңызын арттырып отыр. Бұл міндет бастауыш білім беру кезеңінде ерекше мәнге ие. Өйткені дәл осы бастауыш жасында оқу әрекеті жетекші сипат алып, талдау, салыстыру, жалпылау және рефлексия жасаудың негізгі тәсілдері қалыптасады, ал қиял баланың танымдық дамуының маңызды ресурсы болып қала береді.

Шығармашылық ойлауды дамытудың өзектілігі Қазақстанның мемлекеттік білім беру саясатының өзгеруімен тікелей байланысты. Мемлекет басшысы Қ-Ж.К. Тоқаевтың 2025 жылғы 8 қыркүйектегі «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Жолдауында цифрландыру мен жасанды интеллект адами капиталға қойылатын талаптарды өзгертетін маңызды факторлар ретінде қарастырылып, жаңа құзыреттерді қалыптастыру мектептегі білім беру кезеңімен сабақтастырылады [1].

Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында дәстүрлі білім беру бағдарламаларынан білім алушыларды болашаққа даярлауға бағытталған үлгіге көшу

қажеттілігі белгіленіп, оның аясында жаһандық құзыреттерді, эмоциялық интеллект пен сыни ойлауды дамытуға басымдық беріледі [2].

2026 жылы бұл бағыт практикалық тұрғыдан одан әрі жалғасын тапты. Қазақстан Республикасы Президентінің 2026 жылғы 12 мамырдағы № 1274 Жарлығында орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні кеңінен енгізу, дербестендірілген оқытуды дамыту, цифрлық инфрақұрылымды жетілдіру және педагогтерді даярлау шаралары көзделген [3]. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2026 жылғы 18 тамыздағы № 733 қаулысымен орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні енгізу жөніндегі 2026–2029 жылдарға арналған кешенді іс-шаралар жоспары бекітілді [4]. 2026 жылғы педагогтердің Тамыз конференциясында Президент орта білім беру стандарттарын әлемдік үрдістерге сәйкес жаңарту, жасанды интеллектіні балалар мен педагогтердің жүйелі түрде қолдануы және инновациялық білім беру экожүйесін қалыптастыру қажеттігін атап өтті [5].

Бүгінгі жағдайда білім беру нәтижесінің мазмұны мен оған қойылатын талаптар да өзгереді. Егер дайын анықтамалық ақпаратты, мәтінді немесе қандай да бір мәселені шешудің үлгілік нұсқасын цифрлық жүйелердің көмегімен алуға болатын болса, онда білім берудің құндылығы мәселені дұрыс қоя білуге, ақпараттың сапасын бағалауға, тиімді стратегияны таңдауға, өз ұстанымын дәлелдеуге, бастапқы материалды өз бетінше түрлендіруге және жаңа өнім жасауға бағытталады. Демек, шығармашылық ойлау академиялық сауаттылыққа қарама-қарсы ұғым емес, керісінше, оның қазіргі заманғы көріністерінің бірі болып табылады. Оқушы білімді тек меңгеріп, қайта жаңғыртып қана қоймай, идеяларды құрастыра, тексере және жетілдіре білуі тиіс.

Кеңестік психология ғылымында балалар шығармашылығын түсіндіруде Л.С. Выготскийдің идеялары іргелі мәнге ие. Аталмыш ғалым өз еңбектерінде шығармашылық әрекет мазмұнның «жоқтан пайда болуына» емес, өткен тәжірибе элементтерін қайта өңдеу мен оларды жаңаша үйлестіруге негізделетінін көрсетеді [6]. Осы тұжырымнан маңызды педагогикалық қорытынды туындайды: оқушының мазмұндық тәжірибесі неғұрлым алуан түрлі болып, сол тәжірибені түрлендіруге мүмкіндігі неғұрлым көп берілсе, оның шығармашылық қиялын дамыту мүмкіндігі де соғұрлым кеңейеді. Бастауыш сынып жағдайында бұл бақылауды, оқуды, тәжірибе жасауды, талқылауды, практикалық әрекетті және оқушының өз бетінше өнім жасауын өзара ұштастыру қажеттігін білдіреді.

Ғалым Д.Б. Богоявленская шығармашылықты интеллекттік белсенділікпен және берілген әрекет тәсілінің шегінен шыға білу қабілетімен байланыстырады [7]. Мұндай түсінік тұрғысынан алғанда, шығармашыл оқушының ерекшелігі тек әдеттен тыс жауаптардың көптігімен емес, ішкі танымдық бастамашылдығымен сипатталады: бастапқы міндетті шешкеннен кейін де ол зерттеуді жалғастырып, шарттарды өзгертіп, жаңа сұрақтарды анықтай алады. Бұл тәсіл мектептегі оқыту үдерісінде ерекше тиімді, өйткені креативтілікті тек көңіл көтеруге бағытталған «қалыптан тыс әрекет» ретінде қарастыратын жеңілдетілген түсініктен бас тартып, оны танымдық іс-әрекеттің маңызды сапасы ретінде бағалауға мүмкіндік береді.

Шетелдік ғылыми зерттеуде Дж. Гилфорд конвергентті және дивергентті ойлауды ажыратуды ұсынды: конвергентті ойлау бір оңтайлы жауапты табуға бағытталса, дивергентті ойлау бірнеше орынды шешім нұсқаларын ұсынуға негізделеді. Дивергентті ойлаудың негізгі сипаттарына ойлау шапшаңдығы, икемділік және түпнұсқалық жатады [8]. Алайда нақты оқу әрекетінде шығармашылық шешім дивергентті идея тудыру мен оларды аналитикалық тұрғыдан іріктеудің өзара үйлесуін талап етеді. Оқушыға көптеген нұсқа ұсыну ғана жеткіліксіз, ол соларды тапсырманың шарттарымен салыстырып, өз таңдауын негіздеп, бастапқы идеясын жетілдіре білуі қажет. Сондықтан шығармашылық ойлауды қазіргі жағдайда мынадай цикл негізінде дамыту орынды: мәселені түсіну – нұсқаларды ұсыну – тексеру – шешімді жетілдіру.

Бастауыш сынып жасына тән даму заңдылықтары сақталғанымен, қазіргі баланың әлеуметтік даму жағдайы едәуір өзгерді. Цифрлық құрылғылар, іздеу жүйелері, бейнемазмұн, ойындар, әлеуметтік платформалар мен интеллектуалдық сервистер оқушының күнделікті тәжірибесінің бір бөлігіне мектепке келгенге дейін-ақ айналады. Ғалым Г.У. Солдатова цифрлық әлеуметтенуді бала дамуының жаңа өлшемі ретінде қарастырады, мұнда цифрлық орта сыртқы қосымша құрал емес, баланың қоршаған ортамен өзара әрекеттесу экожүйесінің құрамдас бөлігі болып табылады [9]. Бұл білім беру жүйесінен технологияларға сын көзбен қарамай, шектен тыс оптимистік көзқарастан да, цифрлық құралдарға қарапайым тыйым салудан да бас тартуды талап етеді.

Қазіргі бастауыш сынып оқушысының тағы бір маңызды ерекшелігі оның мотивациясымен, өзіндік бағалауымен және әлеуметтік-эмоциялық дағдыларымен байланысты. Ғалымдар И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова, В.О. Волчанская және Н.Г. Зайцева 2025 жылы 1–4 сыныптарда оқитын 39 055 оқушының қатысуымен жүргізген ауқымды зерттеу академиялық жетістіктің оқу мотивациясының деңгейімен, өзін-өзі бағалаумен және өзге адамдармен өзара әрекеттесу дағдыларымен байланысты екенін көрсетті [10]. Шығармашылықты дамыту тұрғысынан бұл қорытындының маңызы ерекше. Ашық сипаттағы тапсырмалар белгісіздік жағдайын, қателесу мүмкіндігін және өз идеясын ұсыну қажеттігін қамтиды. Сондықтан баланың шығармашылық әлеуеті оның танымдық мотивациясы сақталатын, әрекетті байқап көруге құқығы бар екенін сезінетін және қатені өз құндылығына төнген қауіп ретінде қабылдамайтын ортада анағұрлым еркін жүзеге асады.

Жоғарыдағы мәселелерге орай қазіргі бастауыш сынып оқушысын ғылыми тұрғыдан жеңілдетілген «клиптік ойлау» ұғымы арқылы сипаттағаннан гөрі, оның даму жағдайындағы өзгерістерге назар аудару орынды. Оларға цифрлық ақпаратпен ерте жастан әрі қарқынды өзара әрекеттесу, офлайн және онлайн тәжірибелердің қатар жүруі, дайын жауаптардың қолжетімді болуы, ересектер бағасының әлі де жоғары маңызға ие болуы, өзін-өзі реттеу дағдыларын және ақпараттық өнімдерге сыни көзқарасты дамыту қажеттілігі жатады. Осындай жағдайда шығармашылық ойлау қосарлы қызмет атқарады: бір жағынан, оқушыға жаңа идеялар мен өнімдер жасауға мүмкіндік берсе, екінші жағынан, дайын цифрлық шешімдерге қатысты оның дербес субъектілік ұстанымын сақтауға көмектеседі.

Қазақстандық заманауи зерттеулер шығармашылық ойлауды оқшау құбылыс ретінде емес, метапәндік, зерттеушілік және ақпараттық-талдамалық дағдылармен өзара байланыста қарастыруға мүмкіндік береді. Зерттеушілер А. Есназар, А. Жорабекова, А. Калжанова, Ж. Байымбетова және Ш. Алмуханбет еңбегінде STEM-білім беру жағдайында бастауыш сынып оқушыларының метапәндік дағдыларын қалыптастыруға бағытталған әдістемелік жүйе әзірленген. Авторлар оқушы дамуын ақпарат көздерін талдау, бірнеше пәндік саланың білімін пайдалану, сыни және шығармашылық тұрғыдан ойлау, кіріктірілген жобалар әзірлеу және өзекті ақпарат негізінде шешім қабылдау қабілеттерімен байланыстырады [11]. Бұл зерттеу шығармашылық ойлаудың бала ақпаратты жай қабылдап қана қоймай, онымен белсенді әрекет еткен жағдайда анағұрлым нәтижелі дамитынын көрсетеді.

Ғалымдар Р. Карсыбаева, Р. Измагамбетова және Е. Айтжанова бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін тапсырмалар жүйесі арқылы дамыту мәселесін қарастырады [12]. Зерттеуде ойлаудың икемділігі мен шығармашылық белсенділікті қалыптастыруда стандартты емес ауызша және жазбаша тапсырмалардың, сондай-ақ талдау, салыстыру және жалпылау әрекеттерінің мүмкіндіктері ашып көрсетілген. Педагогикалық практика үшін шығармашылық ойлау жекелеген, анда-санда берілетін «шығармашылық тапсырмалар» арқылы емес, оқу жұмысын ұйымдастыру тәсілі арқылы қалыптасатыны туралы тұжырымның маңызы зор. Яғни оқушыға жүйелі түрде ізденуге,

тапсырма шарттарын өзгертуге және таңдаған шешу жолын негіздеуге мүмкіндік берілуі қажет.

Қазақстандағы бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілі сабақтарында шығармашылық ойлауын дамыту мәселесін А.Е. Ниязова мен А. Муратова зерттеген. Авторлар шығармашылық әдістердің коммуникативтік міндеттерді шешуде, өз ойын білдіруде және сөйлеу әрекетінің қалыптан тыс тәсілдерін іздеу қабілетін дамытуда әлеуеті жоғары екенін көрсеткен [13]. Бұл зерттеудің маңыздылығы шығармашылықтың пәнаралық сипатын айқындауымен ерекшеленеді: оны дамыту көркемдік бағыттағы пәндермен ғана шектелмеуі тиіс, керісінше тілдік, математикалық, жаратылыстану-ғылыми және цифрлық білім беру мазмұнына да кіріктірілуі мүмкін.

Теориялық тұжырымдар мен зерттеу нәтижелерін жинақтау қазіргі бастауыш сынып оқушылары үшін маңызды бірнеше педагогикалық шартты бөліп көрсетуге мүмкіндік береді. Біріншісі – бірнеше дұрыс нұсқаны ұсынуға мүмкіндік беретін ашық тапсырмаларды жүйелі түрде қолдану. «Басқа тәсіл ұсын», «егер ... болса, не өзгереді?», «бірнеше түсіндірме тап», «шешімді қалай жетілдіруге болады?» сияқты тұжырымдар бір ғана үлгіні қайталауға бағытталған тапсырмаларға қарағанда оқушы үшін мүлде өзгеше зияткерлік жағдаят қалыптастырады.

Екінші шарт – оқытудың мәселелік және зерттеушілік сипаты. Шығармашылық идея оған дейін бақылау, деректер жинау, салыстыру, қарама-қайшылықты анықтау және сұрақ тұжырымдау әрекеттері жүзеге асқан жағдайда мазмұндырақ қалыптасады. Сондықтан шағын зерттеулер, қарапайым эксперименттер, бірнеше ақпарат көзімен жұмыс істеу, модельдеу және жобалар тек пәндік білімді меңгерудің ғана емес, өнімді ойлауды дамытудың да құралы ретінде қарастырылуы тиіс.

Үшінші шарт – ақпаратты бір формадан екінші формаға түрлендіру. Мәтінді сызбаға, кестені әңгімеге, бақылау нәтижелерін модельге, ал деректер жиынтығын болжамға айналдыру оқушыны мазмұнды қайта құрастыруға және бұрын айқын көрінбеген байланыстарды анықтауға жетелейді. Мұндай әрекет қазіргі ақпараттық ортаға ерекше сәйкес келеді, өйткені бала күнделікті өмірде әртүрлі форматта ұсынылған мультимодалды материалдармен үнемі кездеседі.

Төртінші шарт – идеяларды ұсыну мен оларды бағалау кезеңдерін бір-бірінен ажырату. Алғашқы кезеңде оқушыға әрбір ойын бірден сынға алмай, еркін ізденуге және бірнеше нұсқа ұсынуға мүмкіндік беру қажет. Келесі кезеңде бағалау өлшемдері енгізіледі: тапсырма шартына сәйкестік, жүзеге асырылу мүмкіндігі, дәлелділік, түпнұсқалық және пайдалылық. Осы арқылы шығармашылық еркіндік зияткерлік жауапкершілікпен ұштасады.

Бесінші шарт – педагогтің қолдаушы ұстанымы. Бастауыш сынып оқушысы үшін ересек адамның бағасы әлі де жоғары тұлғалық мәнге ие. Егер әдеттен тыс жауаптар жүйелі түрде қате ретінде қабылданса, бала көп ұзамай қауіпсіз жолды таңдап, педагог күткен дайын нұсқаны қайталауға бейімделеді. Сондықтан педагогикалық кері байланыс тек соңғы нәтижені ғана емес, қолданылған стратегияның сапасын да бағалауы тиіс: сұрақ қоя білуін, балама нұсқаларды іздеуін, өз ойын негіздеуін және бастапқы идеясын қайта қарастыра алуын.

Алтыншы шарт – цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектіні саналы әрі мақсатты қолдану. Жасанды интеллектіні салыстыру мен сыни талдаудың нысаны ретінде пайдалануға болады: оқушылар өз нұсқаларын жасанды интеллект ұсынған жауаптармен салыстырып, ондағы дәлсіздіктерді анықтай алады, анағұрлым түпнұсқа шешімдер ұсынып, бағалау өлшемдерін нақтылай алады. Алайда идея тудыру қызметін толықтай технологияға тапсырып, кейін оны өз бетінше өңдемеу дамытушылық әсерді төмендетеді. Бастауыш сыныпта цифрлық құрал баланың әрекетін күшейтуі тиіс, бірақ оның қиялын, қолмен құрастыруын, ауызша талқылауын және дербес ізденісін алмастырмауы қажет.

Теориялық талдау білім берудегі өзгерістер бала дамуының классикалық заңдылықтарын жоққа шығармайтынын, керісінше олардың жүзеге асуына жаңа жағдай қалыптастыратынын көрсетеді.

Қазіргі бастауыш сынып оқушысының шығармашылық ойлауы тек ерекше идеялар ұсыну қабілетін ғана емес, сонымен қатар тәжірибені түрлендіруді, балама мүмкіндіктерді көре білуді, мәселені тұжырымдауды, шешімдерді тексеріп, жетілдіруді қамтиды. Білім берудің цифрлық және жасанды интеллект ықпалымен өзгеруі жағдайында бұл қабілет баланың субъектілік ұстанымын сақтаудың маңызды тетіктерінің біріне айналады: оқушы технологияны пайдалана білуі тиіс, бірақ ойлау қызметін оған толықтай бермеуі қажет.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Тоқаев Қ-Ж. К. «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауы. –Ақорда, 08.09. 2025. https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-kazakstan-halkyna-zholdauy-zhasandy-intellekt-dauirindegi-kazakstan-ozekti-maseleler-zhane-ony-tubegeyli-cifrlyk-ozgerister-arkyly-sheshu-881957
2. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249
3. Қазақстан Республикасының орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні ендіру жөніндегі шаралар туралы: Қазақстан Республикасы Президентінің 2026 жылғы 12 мамырдағы № 1274 Жарлығы. https://www.akorda.kz/kz/kazakstan-respublikasynyn-orta-bilim-beru-zhuyesine-zhasandy-intellektini-endiru-zhonindegi-sharalar-turaly-124335
4. Орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні кеңінен ендіруге бағытталған шаралардың 2026–2029 жылдарға арналған кешенді жоспарын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2026 жылғы 18 тамыздағы № 733 қаулысы. https://legal.bestprofi.com/kz/docs/orta-bilim-beru-zhuyesine-zhasandy-intellektini-kenginen-endiruge-bagyttalgan
5. Тоқаев Қ-Ж.К. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Тамыз конференциясының пленарлық отырысында сөйлеген сөзі. Тамыз, 2026. https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-tamyz-konferenciyasynyn-plenarlyk-otyrysynda-soylegen-sozi-2671843
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991 - 90 с.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Academia, 2002 - 317 с.
8. Guilford J.P. Creativity //American Psychologist. 1950. Vol. 5, No. 9. - 444-454 p.
9. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики //Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. - 431-450 с.
10. Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О., Зайцева Н.Г. Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости //Психолого-педагогические исследования. 2025. Т. 17, № 4. - 40-55 с.
11. Yesnazar A., Zhorabekova A., Kalzhanova A., Zhuzimkul B., Almukhanbet S. Methodological system for the formation of meta-subject skills of primary school students in the context of STEM education //Frontiers in Education. 2024. - Vol. 9.
12. Карсыбаева Р., Измагамбетова Р., Айтжанова Е. Развитие познавательной активности младших школьников через задания //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. 2024. № 2(82). - 381-392 с.
13. Niyazova A.Y., Muratova A. The development of creative thinking of primary school students at the English lessons in Kazakhstan //New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 2017. Vol. 3, No. 3. - 282-290 p.

ҒТАМР 14.25.07
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303167

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

ШЫРЫНХАНОВА ГҮЛМИРА ШЫРЫНХАНҚЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада бастауыш сынып оқушыларының оқу сауаттылығын қалыптастыру мәселесі теориялық тұрғыдан қарастырылады. Қазақстандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектері негізінде оқу сауаттылығы ұғымының мазмұны, оның оқу техникасы мен мағыналық оқудан ерекшеліктері талданады. Бастауыш мектеп жасындағы оқушылардың мәтінді түсінуіне әсер ететін танымдық және жас ерекшеліктеріне, оқу дербестігін және мәтінмен саналы жұмыс істеу дағдыларын дамытуға ерекше назар аударылады. Оқу сауаттылығын бағалауда оқу жылдамдығы мен дұрыстығын ғана емес, ақпаратты табу, түсіндіру, салыстыру, қорытынды жасау, бағалау және қолдану қабілеттерін ескеру қажеттілігі негізделеді. Теориялық талдау нәтижесінде оқу сауаттылығын тиімді қалыптастырудың негізгі шарттары ретінде жүйелілік, пәнаралық ықпалдастық, мағыналық оқу стратегияларын меңгерту, әртүрлі типтегі мәтіндерді пайдалану, оқу тапсырмаларын біртіндеп күрделендіру, оқушының дербестігін дамыту және қорытындыларды дәлелдеуге үйрету айқындалады.*

Түйін сөздер: *оқу сауаттылығы, бастауыш сынып, мағыналық оқу, мәтінді түсіну, оқу стратегиялары, оқу дербестігі, функционалдық сауаттылық.*

Қазіргі білім беру жүйесінде бастауыш мектептегі оқу нәтижесі мәтінді дұрыс әрі жылдам оқумен ғана шектелмейді. Білім алушының ақпаратты түсінуі, талдауы, оны әртүрлі жағдаяттарда қолдануы және өзінің тұжырымын негіздей алуы білім сапасының маңызды көрсеткіштерінің біріне айналып отыр. Қазақстан Республикасының бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында білімді функционалдық және шығармашылық тұрғыдан қолдану, сын тұрғысынан ойлау, зерттеу әрекеті, коммуникация, мәселелерді шешу және шешім қабылдау сияқты кең ауқымды дағдылар білім беру нәтижелерінің құрамдас бөлігі ретінде айқындалған [1]. Бұл талаптар оқу сауаттылығын жекелеген пәндік дағды ретінде емес, оқушының әртүрлі оқу және өмірлік міндеттерді шешуіне мүмкіндік беретін әмбебап қабілет ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді.

Оқу сауаттылығының маңыздылығы мемлекеттік деңгейде оқу мәдениетін дамытуға бағытталған бастамалармен де сабақтасады. Мемлекет басшысының 2026 жылғы 16 мамырдағы «Кітап оқу мәдениетін дамыту және зерделі ұлт қалыптастыру жөніндегі шаралар туралы» № 1279 Жарлығында кітап оқу мәдениетін жүйелі түрде қолдау, «Зерделі ұлт» тұжырымдамасын әзірлеу және заманауи цифрлық оқу ортасын қалыптастыру міндеттері белгіленген [2]. Сонымен қатар Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында білім мазмұнын білім алушылардың функционалдық сауаттылығын, дағдылары мен құзыреттерін дамытуға бағдарлау көзделеді [3]. Осы міндеттер бастауыш мектеп кезеңінен бастап оқушыны мәтіндегі ақпаратты табуға ғана емес, оның мағынасын түсіндіруге, ақпаратты салыстыруға, бағалауға, қорытынды жасауға және алынған білімді жаңа жағдайда қолдануға үйретудің өзектілігін күшейтеді.

Оқу бастауыш сыныпта білім алудың негізгі тетіктерінің бірі болып табылады. Мәтін арқылы бала әдебиеттік оқу мен тіл пәндерінің мазмұнын ғана емес, математикалық

есептердің шарттарын, нұсқаулықтарды, ғылыми-танымдық мәліметтерді, кестелерді, сызбалар мен ережелерді де меңгереді. Сондықтан мәтінді түсіну дағдысының жеткіліксіз қалыптасуы әртүрлі оқу пәндері бойынша нәтижелерге тікелей әсер етеді. Осыған байланысты қазіргі педагогикада оқу сауаттылығы білімге қол жеткізуді және ақпаратпен өз бетінше жұмыс істеуді қамтамасыз ететін әмбебап оқу қабілеті ретінде қарастырылады. Сонымен бірге оқу сауаттылығын оның техникасымен теңестіруге болмайды. Сөздерді дұрыс әрі еркін оқу толыққанды оқудың қажетті шарты болғанымен, оның өзі жеткіліксіз. Оқушы мәтінді жылдам оқығанымен, негізгі ойды анықтауда, себеп-салдарлық байланыстарды белгілеуде, астарлы мағынаны түсінуде немесе мәтіндегі ақпаратты жаңа міндетті шешу барысында қолдануда қиындықтарға тап болуы мүмкін. Сондықтан негізгі мәселе оқу техникасын меңгеруден оқу әрекетін мағынаны түсіну, түсіндіру және рефлексия жасауға бағытталған қызмет ретінде қалыптастыруға көшу болып табылады.

Ғылыми әдебиетте оқу сауаттылығы ұғымы оқыту психологиясы мен әдістемесі, функционалдық сауаттылық теориясы және білім беру нәтижелерін зерттеу бағыттарының тоғысында қалыптасты. Жалпы мағынада ол адамның жазбаша мәтінді тек таңбалық тұрғыдан танып, оқи алуын ғана емес, оның мазмұнын түсінуін, түсіндіруін, бағалауын, өз білімімен байланыстыруын және алынған ақпаратты белгілі бір мақсатқа жету үшін қолдана алуын білдіреді.

Жоғарыдағыдай түсінік оқу техникасын дәстүрлі бағалаудан түбегейлі ерекшеленеді. Дәстүрлі тәсілде негізгі көрсеткіштер ретінде оқу дұрыстығы, қарқыны және мәнерлілігі алынады. Оқудың техникалық жағы оқу әрекетінің операциялық негізін қалыптастырғанымен, оның сапасы сөздер танылғаннан кейінгі үдерістермен анықталады.

Ғалым Г.А. Цукерман оқу сауаттылығын мәтінмен жұмыс істеуге бағытталған әрекеттер жүйесі арқылы қарастырады. Бұл жүйеге ақпаратты іздеу, мәтінді түсіндіру, мазмұнды біріктіру және рефлексия жасау кіреді [4]. Мұндай тәсіл бастауыш мектеп үшін маңызды, өйткені ол сауаттылық туралы абстрактілі ұғымды оқушының нақты әрі бақылауға болатын әрекеттері арқылы сипаттауға мүмкіндік береді. Бұл жағдайда оқу сауаттылығы оның ережелерін жай ғана білуден емес, мәтінге негізделген тапсырманы шешу тәсілінен көрінеді.

Ғалымдар Е.В. Бунеева мен О.В. Чиндилованың зерттеулерінде мәтінді толыққанды қабылдау мен түсінуге бағытталған өнімді оқу технологиясы әзірленген [5]. Бұл технология мәтінді оқуға дейінгі, оқу барысындағы және оқудан кейінгі жұмыс кезеңдерін қамтиды. Алғашқы кезеңде оқушының бұрыннан бар білімі белсендіріліп, мәтін мазмұнын болжау жүзеге асырылады. Оқу барысында мағыналар нақтыланып, сұрақтар қойылады және түсініксіз тұстар анықталады. Оқудан кейін мәтінді түсіндіру, автор ұстанымын талқылау және рефлексия ұйымдастырылады. Осылайша мәтінді түсіну өздігінен қалыптасатын нәтиже ретінде емес, арнайы ұйымдастырылатын оқу әрекеті ретінде қарастырылады.

Ресейлік зерттеушілер О.В. Колесова, Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева, Е.В. Кочетова және Т.В. Маясова [6] еңбектерінде мәтінді тек тікелей мағынада түсінуді ғана емес, оны түсіндіру, жалпылау және мәтіндегі сәйкессіздіктерді анықтау дағдыларын да диагностикалау қажеттігін атап көрсетеді. Авторлардың пікірінше, көркем мәтіндермен де, ақпараттық мәтіндермен де жұмыс барысында мазмұнды түсінуге, себеп-салдарлық байланыстарды анықтауға және ақпаратты түрлендіруге бағытталған тапсырмалар қамтылуы тиіс.

Бастауыш сынып жасы – оқуды үйренуден оқу арқылы білім алуға көшудің сензитивті кезеңі. Бірінші сыныпта ырықты зейіннің едәуір бөлігі графикалық бірліктерді, буындар мен сөздерді тануға бағытталады. Оқудың техникалық жағы автоматтанған сайын баланың мағыналық өңдеуге көбірек когнитивтік ресурстар бөлу мүмкіндігі артады. Алайда мұндай көшу өздігінен жүзеге аспайды және арнайы педагогикалық қолдауды қажет етеді.

Бастауыш сынып оқушыларына нақты бейнелерге, эмоциялық тұрғыдан қанық жағдаяттарға және жеке тәжірибеге сүйену тән. Сондықтан мәтінді түсіну алдын ала білімді өзектендіру, иллюстрацияларды талқылау, мазмұнды болжау, жаңа материал мен таныс өмірлік жағдаяттар арасында байланыс орнату арқылы күшейеді. Сонымен қатар оқушыны біртіндеп тікелей әсер шеңберінен шығып, өз тұжырымдарын мәтінге сүйене отырып негіздеуге үйрету қажет.

Метатанымдық әрекеттерді қалыптастырудың маңызы зор. Оқушы өзіндегі түсінбеушілікті: таныс емес сөзді, логикалық байланыстың үзілуін, мәтін бөліктері арасындағы қайшылықты байқай білуге үйренуі тиіс. Тоқтап, мәтінді қайта оқу, сұрақ қою және бастапқы түсіндіруін өзгерте білу қабілеті мағыналы оқуды механикалық оқудан ажыратады.

Қазақстандық педагогика ғылымында оқу сауаттылығы мәселесі Ж.Е. Сарсекеева, С.К. Абильдина, Р.К. Дюсембинова, А.О. Мухаметжанова, К.А. Айдарбекова және К.Б. Копбалинаның зерттеулерінде эмпирикалық тұрғыдан дамытылды [7]. Аталмыш авторлардың зерттеулерінде оқыту тапсырмалары жүйесі арқылы оқу сауаттылығын қалыптастыру мәселесі зерттелген. Ғалымдар пәнаралық тапсырмалар жүйесін әзірледі. Мұнда оқушыларға мәтіннен ақпаратты тауып қана қоймай, себеп-салдарлық байланыстарды түсіндіру, сызба немесе кластер құрастыру, сипаттамаларды салыстыру, деректерді өзге нысанда ұсыну, экологиялық мәселенің шешімін ұсыну және дәлелді баяндама дайындау ұсынылады. Осылайша, оқу сауаттылығы әдеби мәтінді түсінуді тексеру құралы ретінде ғана емес, ақпаратты түрлендіру және оны тәжірибеде қолдану әрекеті ретінде қарастырылды.

Ғалым Ж.Е. Сарсекееваның зерттеуінде жоғарыдағы мәселе одан әрі дамытылды [8]. Автор оқу сауаттылығын оқылған мәтінді түсіну, оқу дағдысының өзі, қалыптасқан біліктер және білімнің құндылығын түсіну бірлігі ретінде қарастырады. Екінші сыныпқа арналған «Жас оқырман» электрондық оқулығымен жүргізілген эксперименттік жұмыс бақылау сыныбымен салыстырғанда эксперименттік сыныпта оқу сауаттылығының қалыптасу деңгейі жоғары болғанын көрсетті. Бұл нәтиже бастауыш мектептің ерте кезеңінің өзінде оқу әрекеттерін мақсатты түрде дамыту мүмкіндігін растайтындығымен маңызды.

Оқу сауаттылығы дағдыларын PISA шеңбері негізінде И. Халитова мен Р. Шайхелисламов өз зерттеуінде талдап, мектепте нақты қандай әрекеттердің бірізді түрде қалыптастырылуы қажеттігін айқындаудың маңыздылығын атап көрсетеді [9]. Олардың зерттеуі мектеп жасындағы оқушылардың неғұрлым кең ауқымын қамтығанымен, оқыту нәтижесі «мәтінді түсіну» деген жалпы талаппен емес, нақты оқу біліктері арқылы сипатталуы тиіс деген қорытынды әдіснамалық тұрғыдан маңызды.

Оқу сауаттылығын бағалау көпөлшемді сипатта болуы тиіс. Оқу жылдамдығын тексеру оқу техникасының автоматтану деңгейін көрсететін жекелеген көрсеткіш ретінде қолданылуы мүмкін, алайда ол мәтінмен мағыналық жұмыс сапасын көрсете алмайды. Сондықтан диагностикалық тапсырмалар мәтінде тікелей берілген ақпаратты табуды, негізгі ойды анықтауды, жасырын байланыстарды түсіндіруді, мәтін фрагменттерін салыстыруды, ақпаратты түрлендіруді, бағалауды және қолдануды қамтуы тиіс. Сонымен қатар оқушының тапсырманы өз бетінше орындау деңгейін бағалау маңызды. Бір оқушы белгілі бір қорытындыға педагогтің бірнеше бағыттаушы сұрағынан кейін ғана келсе, екінші оқушы түсініксіз фрагментті өзі анықтап, оны қайта оқып, жауабын негіздей алады. Соңғы жауаптары бірдей болғанымен, олардың оқудағы дербестік деңгейі әртүрлі болады. Сондықтан жоғарыдағы авторлардың жүргізген зерттеулерінде тапсырманы өз бетінше орындау жеке критерий ретінде қарастырылған.

Оқу сауаттылығын қалыптастырудың стратегиялық сипаты Н.Н. Сметанниковаңың еңбектерінде кеңінен қарастырылған [10]. Зерттеуші оқуды бір ғана техникалық дағды ретінде емес, оқу мақсатына, мәтіннің ерекшелігіне және оқырманның міндетіне сәйкес

саналы түрде таңдалатын стратегиялар жүйесі ретінде қарастырады. Мұндай тәсілде оқушы мәтін мазмұнын алдын ала болжау, маңызды ақпаратты анықтау, сұрақтар қою, түсініксіз тұстарды нақтылау, негізгі және қосымша ақпаратты ажырату, қорытынды жасау және өз түсінігін бақылау әрекеттерін меңгереді. Осы тұрғыдан оқу стратегияларына арнайы үйрету бастауыш сынып оқушысының мәтінмен өз бетінше жұмыс істеу қабілетін біртіндеп қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Оқу үдерісінің кешенді табиғаты N.K. Duke пен K.B. Cartwright ұсынған «оқудың белсенді моделі» (Active View of Reading) аясында да негізделеді [11]. Авторлар мәтінді толыққанды түсінуді тек сөздерді тану және тілдік түсіну үдерістерінің нәтижесі ретінде қарастыру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Тиімді оқу барысында өзін-өзі реттеу, мотивация, зейінді басқару, қажетті стратегияны таңдау және өзінің түсіну деңгейін бақылау сияқты белсенді үдерістер маңызды рөл атқарады. Бұл тұжырым бастауыш сыныптағы оқу сауаттылығын техникалық оқу, мағыналық түсіну, метатанымдық бақылау және ақпаратты функционалдық қолдану бірлігінде қарастыру қажеттігін негіздейді.

Теориялық талдау оқу сауаттылығының интегративті сипаттағы қабілет екенін көрсетеді. Оны тек оқу техникасымен немесе мәтіннен кейін берілетін белгілі бір сұрақтар жиынтығымен шектеуге болмайды. Оқу сауаттылығы мотивацияның, оқу техникасының автоматтануының, түсінудің, интерпретациялаудың, рефлексияның және ақпаратты функционалдық тұрғыдан қолданудың бірлігінде қалыптасады. Сондықтан оқу сауаттылығын тек оқу жылдамдығын арттыру немесе оқылған шығармалар санын көбейту арқылы дамыту әрекетінің тиімділігі шектеулі.

Бастауыш сынып оқушысының оқу сауаттылығы оқуға деген қызығушылық пен дайындықты, техникалық негізді, мазмұнды түсінуді, интерпретациялауды, сыни бағалауды және алынған ақпаратты қолдануды біріктіретін кешенді қабілет болып табылады. Оның қалыптасуы оқытудың алғашқы жылдарынан басталады, алайда оқу техникасының дамуымен қатар өздігінен жүзеге аспайды.

Қорытындылай келе, қарастырылған зерттеулерді талдау оқу сауаттылығын тиімді қалыптастырудың негізгі шарттарын айқындауға мүмкіндік береді: жүйелілік, пәнаралық ықпалдастық, мағыналық оқу стратегияларына үйрету, әртүрлі типтегі мәтіндерді пайдалану, оқу тапсырмаларын біртіндеп күрделендіру, оқушының дербестігін дамыту және жасалған қорытындыларды міндетті түрде дәлелдеу. Бұл ретте бағалау жауаптың дұрыстығын ғана емес, оқушының мәтінмен жұмыс істеу тәсілін де тіркеуі тиіс.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. **Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы:** Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 5 тамызда № 29031 болып тіркелген. – «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі.
2. **Кітап оқу мәдениетін дамыту және зерделі ұлт қалыптастыру жөніндегі шаралар туралы:** Қазақстан Республикасы Президентінің 2026 жылғы 16 мамырдағы № 1279 Жарлығы.
3. **Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы:** Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы.
4. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. М.:Российская академия образования, 2018 - 67 с.
5. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа /Начальная школа плюс До и После. - 2012.- № 8 - 3–8 с.
6. Колесова О.В., Гуцу Е.Г., Деменева Н.Н., Кочетова Е.В., Маясова Т.В. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования //Перспективы науки и образования. - 2020. № 2(44). - 240–254 с.
7. Сарсекеева Ж.Е., Абильдина С.К., Дюсембинова Р.К., Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А., Копбалина К.Б. Формирование читательской грамотности у обучающихся начальных классов через систему учебных заданий //Научное обозрение. Педагогические науки. 2023. № 3. - 32–36 с.
8. Сарсекеева Ж.Е. К вопросу формирования читательской грамотности у обучающихся начальной школы //Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2025. Т. 30. № 3(119). - 133–143 с.
9. Халитова И., Шайхелисламов Р. Возможности повышения уровня читательской грамотности учащихся //Педагогика и психология. 2022. № 4(53). - 132–141 с.
10. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). – М.: Школьная библиотека, 2005. – 509 с.
11. Duke N.K., Cartwright K.B. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading //Reading Research Quarterly. – 2021. – Vol. 56, S1. – S25–S44.

ҒТАМР 14.25.07
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303171

КОУЧИНГ ЖЕКЕ ТИІМДІЛІКТІ АРТТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

БОЛАТ ӘДІЛХАН БОЛАТҰЛЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада коучинг жеке тиімділікті арттыруға бағытталған психологиялық-педагогикалық құрал ретінде қарастырылады. Қазіргі қоғам жағдайында адамның өз мақсатын айқындай білуі, шешім қабылдауы, жеке ресурстарын тиімді пайдалануы, рефлексия жасауы, өзгермелі жағдайларға бейімделуі және өз әрекетінің нәтижесіне жауапкершілікпен қарауы маңызды сипатқа ие болып отыр. Осы тұрғыдан алғанда коучинг адамның дайын шешімді сырттан қабылдауына емес, өзінің мүмкіндіктерін анықтап, нақты мақсат қойып, оған жетудің тиімді жолдарын саналы түрде құруына мүмкіндік береді.*

Мақалада коучинг ұғымының теориялық негіздері, оның психологиялық механизмдері, мақсат қою, өзіндік тиімділік, рефлексия және өзін-өзі реттеу үдерістерімен байланысы талданады. Сонымен қатар коучингтің адамның жеке дамуында және білім беру ортасында қолданылу мүмкіндіктері ғылыми зерттеулер негізінде сипатталады. Коучингтің нәтижелілігі оның жүйелілігіне, мақсаттың нақтылығына, адамның белсенді қатысуына, кері байланыстың сапасына және жеке ерекшеліктерді ескеруге тәуелді екені негізделеді.

Түйін сөздер: *коучинг, жеке тиімділік, тұлғалық даму, мақсат қою, өзіндік тиімділік, рефлексия, өзін-өзі реттеу, жауапкершілік, тұлғалық әлеует.*

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік өзгерістер адамнан тек белгілі бір білім мен дағдылар жиынтығын меңгеруді ғана емес, өзінің мүмкіндіктерін дұрыс бағалай білуді, мақсаттарын саналы түрде анықтауды, өзгерістерге бейімделуді және қабылданған шешімдердің нәтижесіне жауапкершілікпен қарауды талап етеді. Осыған байланысты адамның жеке тиімділігін арттыру мәселесі психология мен педагогика ғылымдарының өзекті бағыттарының біріне айналып отыр.

Жеке тиімділік ұғымын тек белгілі бір нәтижеге қол жеткізумен шектеу жеткіліксіз. Психологиялық тұрғыдан ол адамның өз ресурстарын мақсатқа сәйкес ұйымдастыра білуін, басымдықтарды анықтауын, әрекетті жоспарлауын, туындаған қиындықтарды талдауын, өз мінез-құлқын реттеуін және жинақталған тәжірибеден қорытынды шығара алуын қамтиды. Жеке тиімділік адамның ішкі мотивациясымен, өзіндік тиімділік сезімімен, рефлексиясымен, дербестігімен және мақсатқа бағытталған әрекетімен тығыз байланысты.

Жоғарыдағы мәселенің мемлекеттік деңгейдегі маңыздылығы да артып келеді. Қазақстан Республикасының Президенті Қ-Ж.К. Тоқаевтың «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм» атты Қазақстан халқына Жолдауында тиімділікке, жауапкершілікке, адамның әлеуетін дамытуға және қоғамның жасампаздық мүмкіндіктерін арттыруға ерекше мән берілген [1]. Бұл ұстанымдар адамның өз мүмкіндігін саналы түрде пайдалануына, шешім қабылдауына және нәтижеге бағытталған әрекет етуіне жағдай жасайтын психологиялық-педагогикалық құралдарды зерттеудің өзектілігін айқындайды. Осындай тәсілдердің бірі – коучинг.

Соңғы жылдары коучинг тұлғалық даму, білім беру, психология және басқару салаларында кеңінен зерттеліп келеді. Оның негізгі ерекшелігі – адамға тікелей дайын

кеңес беруден гөрі, оның мәселені өздігінен талдауына, мүмкіндіктерін анықтауына, мақсат қоюына және нақты әрекет жоспарын құруына жағдай жасау.

Ғылыми әдебиетте коучинг адамның белгілі бір мақсатқа жету үдерісін қолдауға бағытталған жүйелі өзара әрекет ретінде қарастырылады. Зерттеуші А. Грант коучингті адамның мақсатын нақтылауына, өзінің әрекеттерін саналы түрде ұйымдастыруына және мақсатқа жетуге ықпал ететін психологиялық ресурстарын белсендіруіне мүмкіндік беретін үдеріс ретінде сипаттайды [2].

Коучингтің дәстүрлі оқыту, кеңес беру, менторлық және психотерапиядан ерекшелігін ажырату маңызды. Кеңес беру барысында маман белгілі бір мәселені шешудің жолдарын ұсынуы мүмкін. Менторлықта тәжірибелі адам өзінің білімі мен тәжірибесіне сүйене отырып бағыт береді. Оқыту барысында білім мен дағдыны қалыптастыру алдыңғы орынға шығады. Психотерапия психологиялық қиындықтармен, эмоциялық күйзелістермен немесе психикалық саулыққа қатысты мәселелермен жұмыс істеуге бағытталады. Ал коучингте адамның өзі негізгі белсенді субъект болып табылады. Коуч дайын жауап ұсынудың орнына сұрақ қою, кері байланыс беру, мақсаттарды нақтылау, балама әрекеттерді қарастыру және нәтижені талдау арқылы адамның дербес шешім қабылдауына жағдай жасайды. Бұл ерекшелік коучингті педагогикалық тұрғыдан да маңызды етеді.

Қазіргі білім беру парадигмасында адам сырттан берілген ақпаратты қабылдаушы ғана емес, өзінің дамуына белсенді қатысатын субъект ретінде қарастырылады. Коучинг осы субъектілік ұстанымды күшейтіп, адамның өз өмірі мен әрекетіне саналы көзқарасын қалыптастыруға ықпал етеді.

Коучингтің жеке тиімділікке ықпалын бірнеше психологиялық тетіктер арқылы түсіндіруге болады. Осы тетіктерге сипаттама береміз.

Бірінші тетік – **мақсат қою**. Ғалымдар Э. Локк пен Г. Лэтэмнің мақсат қою теориясында нақты және жеткілікті дәрежеде күрделі мақсаттардың адамның іс-әрекетін ұйымдастыруда маңызды рөл атқаратыны көрсетілген [3]. Мақсат адамның назарын маңызды міндетке бағыттайды, күш-жігерін жұмылдыруға ықпал етеді, табандылықты арттырады және әрекет стратегиясын таңдауға негіз болады.

Адамда «өзімді дамытқым келеді», «тиімді болғым келеді», «өмірімді өзгерткім келеді» деген жалпы ниеттер болуы мүмкін. Алайда мұндай ниеттер нақты әрекеттің бағытын әрдайым анықтай алмайды. Коучинг барысында жалпы ниет өлшенетін және әрекетпен байланысты нақты мақсатқа айналады.

Екінші тетік – **өзіндік тиімділік.** Ғалым А. Бандураның әлеуметтік-когнитивтік теориясында өзіндік тиімділік адамның белгілі бір міндетті орындай алатынына деген сенімі ретінде түсіндіріледі [4]. Бұл сенім адамның әрекетке кірісуіне, қиындық кезінде табандылық танытуына және сәтсіздіктен кейін әрекетін жалғастыруына ықпал етеді.

Коучинг барысында адамның бұрынғы жетістіктеріне, қолда бар ресурстарына, меңгерген дағдыларына және өзі ықпал ете алатын әрекеттерге назар аударылады. Нәтижесінде мәселені «менің қолымнан келмейді» деген көзқараспен қабылдаудың орнына «осы жағдайда мен не істей аламын?» деген белсенді позиция қалыптасады.

Үшінші тетік – **рефлексия.** Тәжірибенің болуы өздігінен тұлғалық дамуға кепілдік бермейді. Адам өзінің тәжірибесін талдап, қандай әрекеттері нәтиже бергенін, қандай шешімдер тиімсіз болғанын және болашақта нені өзгерту қажеттігін анықтағанда ғана тәжірибе дамудың ресурсына айналады.

Коучингтік сұрақтар рефлексияны ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мысалы: «Қандай нәтиже күттіңіз?», «Нақты не болды?», «Нәтижеге қандай фактор әсер етті?», «Сіз басқаша не істей алар едіңіз?», «Осы тәжірибеден қандай қорытынды шығардыңыз?». Мұндай сұрақтар адамның сыртқы жағдайды ғана емес, өзінің әрекет стратегиясын да талдауына мүмкіндік береді.

Төртінші тетік – **өзін-өзі реттеу.** Жеке тиімділіктің маңызды шарты – адамның өз әрекетін саналы басқара алуы. Коучинг барысында адам мақсат қойып қана қоймай, оны жүзеге асыру кезеңдерін жоспарлайды, өзінің әрекетін бақылайды, аралық нәтижелерді бағалайды және қажет болған жағдайда стратегиясын өзгертеді. Бұл үдеріс өзін-өзі реттеу дағдысының қалыптасуына ықпал етеді. Сондықтан коучинг бір реттік мотивациялық әңгіме емес, мақсат, әрекет және нәтижені байланыстыратын жүйелі үдеріс ретінде қарастырылады.

Бесінші тетік – **жауапкершілік.** Коучингтік өзара әрекетте қабылданатын шешімнің авторы – адамның өзі. Коуч оның орнына шешім қабылдамайды. Бұл ерекшелік адамның өзінің таңдауы мен әрекетінің нәтижесіне жауапкершілігін күшейтеді.

Адам өз шешімін өзі тұжырымдаған кезде оны орындауға ішкі дайындық артады. Мұнда жауапкершілік сыртқы бақылаудан емес, саналы таңдау мен жеке міндеттемеден туындайды. Осы тетіктердің жиынтығы коучингтің жеке тиімділікке ықпалын тек мотивациямен түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Оның әсері мақсат қою, өзіндік тиімділік, рефлексия, өзін-өзі реттеу және жауапкершілік тетіктерінің өзара байланысы арқылы жүзеге асады.

Коучингтің тиімділігі туралы ғылыми деректер соңғы жылдары метаталдаулар арқылы жүйеленіп келеді. Ғалымдар Т. Тибум, Б. Бирсма және А. ван Вианен жүргізген метаталдауда коучингтің адамның психологиялық әл-ауқатына, қиындықтарды еңсеруіне, мақсатқа бағытталған өзін-өзі реттеуіне және жеке нәтижелеріне оң әсер ететіні анықталған [5].

Зерттеу нәтижелері коучингтің әсіресе мақсатқа бағытталған өзін-өзі реттеу мен адамның өз әрекетін басқару қабілетіне ықпал ететінін көрсетеді. Сонымен қатар, Р. Джонс, С. Вудс және И. Гийом жүргізген метаталдауда да коучингтің адамның дағдыларына, мотивациялық көрсеткіштеріне және жеке нәтижелеріне оң ықпалы анықталған [6]. Ал, Қ. Ванг, И.-Л. Лай, С. Сюй және А. Макдауэлл психологиялық тұрғыдан негізделген коучинг тәсілдерін талдай отырып, оның мақсатқа жетуге және адамның өзіндік тиімділігіне оң ықпал ететінін көрсеткен [7].

Қазақстандық ғылыми-педагогикалық әдебиетте коучинг мәселесі тұлғалық-бағдарлы оқыту, психологиялық-педагогикалық қолдау, рефлексия және адамның әлеуетін дамыту мәселелерімен сабақтастықта қарастырылады. Ғалымдар А.К. Мынбаева мен А.Б. Мырзабаев коучингтік және фасилитаторлық позицияларды салыстыра отырып, олардың білім беру үдерісінде қолданылу мүмкіндіктерін талдайды [8]. Авторлар коучингтік тәсілдің адамның әлеуетіне сенімге, рефлексияға, өзіндік бағалауға және өзіндік дамуға сүйенетінін көрсетеді. Бұл тұрғыда педагогтің міндеті дайын шешімді беру емес, адамның өз мүмкіндіктерін анықтауына қолайлы психологиялық-педагогикалық орта қалыптастыру болып табылады. Аталмыш идея жеке тиімділік ұғымымен тікелей байланысты. Адамның өз ресурстарын түсінуі, мақсатын анықтауы және әрекетіне рефлексия жасауы оның сыртқы бақылауға тәуелділігін азайтып, дербес әрекет ету мүмкіндігін арттырады.

Коучинг технологиясын болашақ арнайы педагогтерді даярлау аясында М. Жанзакова, Д. Жолдасбекова және А. Жолдасбеков зерттеді [9]. Авторлар коучингті адамның тиімділігін арттыруға, әлеуетін ашуға және нақты өмірлік әрі оқу мақсаттарына жетуге бағытталған әдіс ретінде қарастырады.

Ресейлік ғылыми әдебиетте де коучинг адамның әлеуетін дамытуға бағытталған практика ретінде қарастырылады. Ғалым М.В. Кларин коучингті адамның даму әлеуетін іске асыруға бағытталған жаңа дамытушы практика ретінде сипаттайды [10]. Оның көзқарасында коучинг адамның сырттан басқарылуынан гөрі оның өзіндік дамуы мен саналы әрекетіне негізделеді. Ал, А.А. Трушевская коучинг технологияларын жоғары білім беру ортасына енгізу мүмкіндіктерін талдай отырып, коучингті дәстүрлі оқыту, тренинг, кеңес беру және менторлықпен салыстырады [11]. Зерттеуші коучингтік

технологиялардың білім алушының белсенді позициясын арттырып, мақсатқа бағытталған өзіндік әрекетін қолдауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Коучингті білім беру саласында қолдану мәселесін А.В. Павлов пен Е.С. Койава қарастырып, оның тұлғалық-бағдарлы білім беру идеяларымен сабақтастығына назар аударады [12]. Авторлар білім беру жағдайында адамның өз мүмкіндіктерін анықтауы, мақсат қоюы және өз шешімдері үшін жауапкершілік алуы маңызды екенін атап өтеді.

Зерттеушілер М.М. Богданова мен О.М. Кузеванова жеке тиімділіктің мазмұнын талдай отырып, оны өзін-өзі жүзеге асыру, мақсатқа жету, интеллектуалдық әлеуетті пайдалану және адамның ішкі ресурстарын ұтымды басқаруымен байланыстырады [13]. Бұл тұжырым коучингтің жеке тиімділікке ықпал ету тетіктерін түсіндіру үшін маңызды.

Қазақстандық және ресейлік зерттеулерді салыстырмалы талдау олардың ортақ ғылыми бағытын көрсетеді. Екі ғылыми кеңістікте де коучинг адамның орнына шешім қабылдайтын технология ретінде емес, оның субъектілігін, рефлексиясын, дербестігін және ішкі ресурстарын белсендіретін құрал ретінде сипатталады.

Жоғарыдағы зерттеулер коучингті кез келген жағдайда бірдей нәтиже беретін әмбебап әдіс деп қабылдауға болмайтынын көрсетеді. Оның тиімділігі қойылған мақсатқа, адамның ішкі мотивациясына, коучинг үдерісінің сапасына, қолданылатын әдістерге және нәтижені бағалау тәсіліне тәуелді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Тоқаев Қ.К. «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм» атты Қазақстан халқына Жолдауы. – Астана, 2 қыркүйек 2024 ж.
2. Grant A.M. The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health // *Social Behavior and Personality*. – 2003. – Vol. 31, №3. –253–264 p.
3. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey //*American Psychologist*. –2002. –Vol. 57, №9. –705–717 p.
4. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. – New York: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.
5. Theeboom T., Beersma B., van Vianen A.E.M. Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context //*The Journal of Positive Psychology*. – 2014. – Vol. 9, №1. –1–18 p.
6. Jones R.J., Woods S.A., Guillaume Y.R.F. The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching //*Journal of Occupational and Organizational Psychology*. – 2016. – Vol. 89, №2. –249–277 p.
7. Wang Q., Lai Y.-L., Xu X., McDowall A. The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of contemporary psychologically informed coaching approaches //*Journal of Work-Applied Management*. – 2022. – Vol. 14, №1. –77–101 p.
8. Мынбаева А.К., Мырзабаев А.Б. Коучинговая и фасилитаторская позиция педагога: преимущества открытий и новшеств в обучении //*Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки»*. – 2015. – №2 (45). –69–74 с.
9. Жанзакова М., Жолдасбекова Д., Жолдасбеков А. Коучинг технологиясы арқылы болашақ арнайы мұғалімдердің кәсіби қызметке дайындығын қалыптастыру //*ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы*. – 2023. – №1 (74). –36–43 с.
10. Кларин М.В. Новая развивающая практика – коучинг. Новая профессия – коуч //*Образовательные технологии*. – 2014. – №1. –71–80 с.
11. Трушевская А.А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза //*Проблемы современной экономики*. – 2013. – №1 (45). –227–231 с.
12. Павлов А.В., Койава Е.С. Коучинг в образовании //*Успехи в химии и химической технологии*. – 2012. – Т. 26. – №8 (137). –131–135 с.
13. Богданова М.М., Кузеванова О.М. Личная эффективность преподавателя высшей школы //*Московский педагогический журнал*. – 2025. – №2. –111–122 с.

ҒТАМР 14.25.07
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303175

БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЦИФРЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕР МЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘСІЛДЕР

ЖЕТКЕРГЕНОВ НҰРПЕРЗЕНТ БАХЫТЖАНҰЛЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада оқушылардың цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын дамытуға арналған ғылыми және нормативтік тәсілдер теориялық тұрғыдан талданады. Цифрландыру және жасанды интеллектіні білім беру үдерісіне енгізу жағдайында оқушыларға қойылатын жаңа талаптар, соның ішінде ақпаратты сыни бағалау, интеллектуалдық жүйелермен тиімді өзара әрекеттесу, академиялық адалдықты сақтау, дербес деректерді қорғау және жасанды интеллектіні жауапкершілікпен пайдалану мәселелері қарастырылады. Қазақстандағы стратегиялық және нормативтік құжаттар, UNESCO мен Еуропалық комиссияның халықаралық шеңберлері және AI literacy саласындағы заманауи зерттеулер негізінде тиісті құзыреттерді қалыптастырудың тиімді педагогикалық бағыттары айқындалады.*

Кілт сөздер: *цифрлық сауаттылық, жасанды интеллект, жасанды интеллект сауаттылығы, цифрлық құзыреттілік, AI literacy, білім берудегі трансформация, XXI ғасыр дағдылары, сыни ойлау.*

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің дамуы цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарының қарқынды таралуымен сипатталады. Генеративті жасанды интеллект, интеллектуалдық білім беру платформалары, үлкен деректерді талдау, бейімделген оқыту жүйелері мен цифрлық ресурстар білім алушылардың ақпаратпен жұмыс істеу тәсілдерін ғана емес, оқыту нәтижелеріне қойылатын талаптарды да өзгертуде. Осыған байланысты оқушының цифрлық технологияларды техникалық тұрғыдан пайдалана білуі жеткіліксіз. Оқушы ақпаратты іздеу, іріктеу және тексеру, цифрлық контентті сыни бағалау, жасанды интеллект ұсынған нәтижелердің сенімділігін анықтау, технологиялық құралдарды оқу міндеттеріне сәйкес қолдану және оларды жауапкершілікпен пайдалану қабілеттерін меңгеруі қажет.

Жасанды интеллектінің білім беру кеңістігіне енуі цифрлық сауаттылық ұғымының мазмұнын кеңейтіп, «жасанды интеллект сауаттылығы» ұғымының жеке ғылыми бағыт ретінде қалыптасуына негіз болды. Бұл ұғым жасанды интеллект құралдарын қолдану дағдыларымен ғана шектелмей, олардың жұмыс істеу қағидаларын түсінуді, алынған нәтижелерді сыни бағалауды, ықтимал қателер мен алгоритмдік бұрмалауларды анықтауды, академиялық адалдық пен дербес деректер қауіпсіздігін сақтауды, сондай-ақ адамның шешім қабылдаудағы жауапкершілігін түсінуді қамтиды. Сондықтан цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын қазіргі оқушының функционалдық сауаттылығының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастыру қажеттілігі туындайды.

Зерттеу мәселесінің өзектілігі Қазақстандағы білім беру жүйесінің цифрлық трансформациясымен де тікелей байланысты. Мемлекеттік деңгейде жасанды интеллектіні білім беру мазмұнына енгізу, педагогтердің цифрлық құзыреттілігін жетілдіру, оқушылардың сыни және алгоритмдік ойлауын дамыту, дербес оқыту мүмкіндіктерін кеңейту және технологияларды қауіпсіз әрі жауапты пайдалану міндеттері қойылып отыр. Бұл жағдай білім беру ұйымдары алдында жасанды интеллект құралдарын жай ғана енгізу емес, оларды педагогикалық мақсаттарға сай қолдану және білім алушының жаңа типтегі құзыреттерін жүйелі қалыптастыру міндетін алға шығарады.

Қазіргі білім беру жүйесі қарқынды технологиялық трансформация жағдайында дамып келеді. Жасанды интеллект, үлкен деректер, цифрлық білім беру платформалары, бейімделген оқыту жүйелері және генеративті модельдер күнделікті білім беру тәжірибесінің бір бөлігіне айналуда. Бұл үдерістер оқыту құралдарын ғана емес, білім беру нәтижелері туралы түсініктің өзін де біртіндеп өзгертуде [1].

Оқытудың негізгі нәтижесі белгілі бір көлемдегі білімді меңгеру болып саналатын дәстүрлі модель біртіндеп құзыреттілікке негізделген модельмен толықтырылуда. Қазіргі жағдайда білім алушы қажетті ақпаратты өз бетінше таба білуі, оның шынайылығын бағалауы, білімін жаңа жағдаятта қолдануы, стандартты емес міндеттерді шешуі, цифрлық өнім құрастыруы, технологиялармен тиімді өзара әрекеттесуі және негізделген шешімдер қабылдай алуы тиіс.

Жоғарыдағы өзгерістер жасанды интеллектінің кеңінен таралуына байланысты ерекше маңызға ие болып отыр. Қазіргі генеративті жүйелер мәтіндер мен кескіндер жасауға, бағдарламалық код құрастыруға, деректерді талдауға, түсіндірмелер ұсынуға, жоспарлар әзірлеуге және міндеттерді шешудің әртүрлі нұсқаларын генерациялауға қабілетті. Соның нәтижесінде оқушылардың ақпаратпен өзара әрекеттесу логикасы да өзгереді: мәселе енді ақпаратты қайдан алуда ғана емес, оның сапасын қалай бағалау, шынайылығын қалай тексеру, қатені қалай анықтау, технологияның шектеулерін қалай айқындау және алынған нәтижені саналы түрде қалай пайдалану қажеттігіне ауысады. Осы мәселелерге байланысты қазіргі мектептің маңызды міндеттерінің бірі жасанды интеллект саласындағы құзыреттілікті қамтитын жаңа деңгейдегі цифрлық сауаттылықты дамыту болып табылады.

UNESCO генеративті жасанды интеллектінің дамуы көптеген білім беру жүйелерінің оған бейімделу қарқынынан жылдамырақ жүріп жатқанын атап көрсетеді [2]. Бұл өз кезегінде жаңа педагогикалық, этикалық және нормативтік тәсілдерді әзірлеуді талап етеді. Жасанды интеллект оқушының дербес ойлауын және іс-әрекетін алмастыратын технология ретінде емес, адамның мүмкіндіктерін кеңейтетін құрал ретінде қарастырылуы тиіс.

Оқушылардың цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын дамытудың өзектілігі жаһандық технологиялық өзгерістермен ғана емес, Қазақстан Республикасының стратегиялық даму бағытымен де айқындалады.

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың 2025 жылғы 8 қыркүйектегі «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауында цифрландыру мен жасанды интеллект елді одан әрі жаңғыртудың маңызды факторлары ретінде айқындалды [3]. Президент Қазақстанды толыққанды цифрлық елге айналдыру жөніндегі стратегиялық міндетті алға қойып, экономиканы цифрлық жаңғырту адами капиталды дамытуға жаңа талаптар қоятынын ерекше атап өтті. Бұл үдерісте білім беру жүйесіне айрықша рөл жүктеледі.

Қарастырылып отырған мәселе тұрғысынан Жолдауда жасанды интеллект саласындағы құзыреттерді дамыту кәсіби даярлық кезеңінен әлдеқайда ертерек, яғни мектеп қабырғасынан басталуы тиіс екені туралы айтылған тұжырымның маңызы зор. Мемлекет басшысы мектеп оқушыларына арналған жасанды интеллект негіздері бойынша бағдарламалар мен оқу материалдарын әзірлеу қажеттігін атап өтіп, сонымен қатар педагогтердің де тиісті құзыреттерін қалыптастырудың маңыздылығына назар аударды. Осылайша, цифрлық сауаттылық пен жасанды интеллект сауаттылығы болашақ IT-мамандарға ғана тән арнайы дағдылар ретінде қарастырылудан біртіндеп алыстап келеді. Олар қазіргі оқушылардың базалық білім беру құзыреттерінің біріне айналуда.

Аталған стратегиялық бағыттың одан әрі дамуы 2026 жылдың Цифрландыру және жасанды интеллект жылы болып жариялануынан көрініс тапты. Қазақстан Республикасы Президентінің тиісті Жарлығы 2026 жылғы 6 қаңтарда қабылданды [4].

Мектептегі білім беру жүйесі үшін Қазақстан Республикасы Президентінің 2026 жылғы 12 мамырдағы № 1274 «Қазақстан Республикасының орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні ендіру жөніндегі шаралар туралы» Жарлығының маңызы ерекше болды [5]. Құжатта 2026–2029 жылдары жасанды интеллектіні орта білім беру жүйесіне кеңінен енгізу көзделген. Басым бағыттар қатарында цифрлық инфрақұрылымды дамыту, дербестендірілген оқыту тетіктерін енгізу, педагог кадрларды даярлау, білім алушылардың дербес деректерін қорғау, жасанды интеллектіні қолдану арқылы білім беру контентін генерациялау мен бағалауды реттеу, сондай-ақ академиялық адалдықты қамтамасыз ету белгіленген. Демек, жүріп жатқан трансформация мектептердің технологиялық инфрақұрылымын жаңғыртумен ғана шектелмейді. Ол білім мазмұнының, оқыту әдістерінің, білім беру нәтижелерінің және оқушылардың құзыреттеріне қойылатын талаптардың өзгеруін де қамтиды. Бұл үрдіс Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында да бекітілген [6]. Құжаттың өзектендірілген редакциясында жасанды интеллект элементтерін білім мазмұнына кіріктірумен қатар, оқушылардың сыни ойлауын, ақпараттық және компьютерлік сауаттылығын дамыту көзделген. Сонымен бірге жасанды интеллект оқытуды және бағалауды оқушылардың жеке білім беру қажеттіліктерін ескере отырып дербестендіру құралы ретінде де қарастырылады. Осылайша, Қазақстанның мемлекеттік білім беру саясаты инфрақұрылымды цифрландыру кезеңінен білім мазмұны мен білім беру нәтижелерін цифрлық трансформациялау кезеңіне біртіндеп өтуде.

Егер цифрландырудың алғашқы кезеңі негізінен мектептерді интернетпен, компьютерлермен, электрондық ресурстармен және ақпараттық жүйелермен қамтамасыз етуді көздесе, қазіргі кезең басқа мәселені алға қояды: цифрлық және интеллектуалдық тұрғыдан қанық ортада білім алатын оқушы қандай білімге, дағдыларға, ұстанымдарға және мінез-құлық үлгілеріне ие болуы тиіс? Дәл осы көшу оқушылардың цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын дамытудың тиімді тәсілдерін зерттеудің өзектілігін айқындайды.

Қазіргі білім беру трансформациясы оқушы рөлінің өзгеруін де көздейді. Дәстүрлі модельде оқушы негізінен білімді қабылдаушы және оны қайта жаңғыртушы рөлін атқарды. Педагог құрылымдалған ақпараттың негізгі көзі болды, ал оқулық мазмұны салыстырмалы түрде тұрақты ақпараттық база ретінде қарастырылды.

Цифрлық ортада бұл жағдай түбегейлі өзгереді. Ақпаратқа қол жеткізу мүмкіндігі іс жүзінде шексіз сипат алып, генеративті жасанды интеллект бірнеше секунд ішінде дайын мәтін, тапсырманың шешімі, талдамалық материал немесе шығармашылық өнім ұсына алады. Сондықтан білім берудің құндылығы барған сайын ақпаратты қайта жаңғырту қабілетінен онымен саналы әрі тиімді жұмыс істеу қабілетіне қарай ауысуда.

Заманауи оқушы:

- ақпараттық сұранысты өз бетінше тұжырымдай білуі;
- қажетті және мазмұнға сәйкес ақпаратты тауып, іріктей алуы;
- сенімді және сенімсіз дереккөздерді ажырата білуі;
- жасанды интеллект жұмысының нәтижелерін сыни тұрғыдан бағалай алуы;
- әртүрлі дереккөздер мен көзқарастарды салыстыра білуі;
- логикалық, фактілік және мазмұндық қателерді анықтай алуы;
- оқу және практикалық міндеттерді шешу үшін цифрлық құралдарды пайдалана білуі;
- өзіндік цифрлық контент жасай алуы;
- ақпараттық қауіпсіздік пен дербес деректерді қорғау қағидаларын сақтауы;

- академиялық адалдық пен авторлық қағидаттарын түсінуі;
- интеллектуалдық жауапкершілікті жасанды интеллектіге жүктемей, дербес шешім қабылдай алуы тиіс.

Осыған байланысты қазіргі білім берудегі цифрлық сауаттылық сыни ойлаумен, ақпараттық сауаттылықпен, дербестікпен, зерттеушілік дағдылармен, проблемаларды шешу және жауапты шешім қабылдау қабілеттерімен тікелей байланысты.

Қазіргі ғылыми әдебиетте цифрлық сауаттылық тек техникалық дағдыларды ғана емес, сонымен қатар ақпараттық, когнитивтік, коммуникативтік, әлеуметтік және этикалық құзыреттерді қамтитын кешенді ұғым ретінде қарастырылады. Негізгі халықаралық бағдарлардың бірі – цифрлық құзыреттіліктің бес саласын қамтитын еуропалық DigComp 2.2 шеңбері [7]:

- ақпараттық сауаттылық және деректермен жұмыс;
- коммуникация және ынтымақтастық;
- цифрлық контент жасау;
- қауіпсіздік;
- мәселені шешу.

Цифрлық құзыреттіліктің белгілі бір бағдарламаны немесе құрылғыны білу ретінде емес, адамның цифрлық технологияларды әртүрлі өмірлік, білім беру және кәсіби міндеттерді шешуде қолдана алу қабілеті ретінде қарастырылуы қағидалы түрде маңызға ие. Мәселен, ақпараттық сауаттылық интернеттен ақпарат таба білумен ғана шектелмей, оның шынайылығын бағалауды да қамтиды. Цифрлық контент жасау авторлық және зияткерлік меншік мәселелерін түсінумен байланысты. Ал цифрлық қауіпсіздік дербес ақпаратты қорғауды, цифрлық бірегейлікті және психологиялық әл-ауқатты қамтиды. Осылайша, цифрлық сауаттылық білім алушыға цифрлық ортада бағдарлануға, білім алуға, өзара әрекеттесуге және шешім қабылдауға мүмкіндік беретін интегративті құзырет болып табылады. Сонымен қатар оны дамытудың маңызды шарттарының бірі – педагогтердің цифрлық құзыреттілігі. Еуропалық DigCompEdu шеңбері кәсіби өзара әрекеттесуді, цифрлық ресурстарды пайдалануды, оқытудың цифрлық әдістерін, бағалауды, білім алушылардың мүмкіндіктерін кеңейтуді және олардың цифрлық құзыреттерін дамытуды қамтиды [8]. Демек, мектептің цифрлық трансформациясы екі деңгейде қатар жүретін өзгерістерді талап етеді: педагогтің цифрлық құзыреттілігін дамыту және оқушылардың құзыреттілігінің жаңа моделін қалыптастыру.

Жасанды интеллектінің дамуы AI literacy, яғни жасанды интеллект сауаттылығы деп аталатын жеке ғылыми ұғымның қалыптасуына алып келді. Зерттеушілер D. Long және B. Magerko бұл ұғымды адамның жасанды интеллект технологияларын сыни тұрғыдан бағалауына, олармен тиімді өзара әрекеттесуіне және жасанды интеллектіні әртүрлі қызмет салаларында қолдануына мүмкіндік беретін құзыреттер жиынтығы ретінде анықтайды [9]. Сонымен қатар жасанды интеллект сауаттылығы чат-ботты пайдалана білу немесе сұранысты дұрыс құрастыру қабілетімен ғана шектелмейді.

D. Ng, J. Leung, S. Chu және M. Qiao ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде жасанды интеллект сауаттылығының төрт негізгі компонентін бөліп көрсетеді [10]:

- жасанды интеллектіні түсіну;
- пайдалану және қолдану;
- бағалау және жасау;
- этикалық мәселелерді түсіну.

- Осыған ұқсас тәсіл UNESCO-ның 2024 жылы жарияланған AI Competency Framework for Students құжатында да көрініс тапқан [11]. Онда білім алушылардың құзыреттері төрт негізгі бағытқа біріктірілген:

- адамға бағдарланған ойлау;
- жасанды интеллект этикасы;
- жасанды интеллект әдістері мен қолданбалары;

- жасанды интеллект жүйелерін жобалау.

Қазақстандық педагогика ғылымында білім беруді ақпараттандыру, цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру және педагогтердің цифрлық құзыреттілігін дамыту мәселелері бірқатар отандық зерттеушілердің еңбектерінде қарастырылған. Қазіргі кезеңде бұл ғылыми бағыттар жасанды интеллект мүмкіндіктерімен толықтырылып, білім алушылардың цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын қалыптастыру мәселесін жаңа тұрғыдан зерделеуді талап етеді.

Қазақстандық педагогика ғылымында білім беруді ақпараттандыру мәселесі жасанды интеллект дәуірінен әлдеқайда бұрын жүйелі зерттеле бастады. Г.К. Нұрғалиева мен Е.В. Артықбаеваның еңбектерінде электрондық оқыту білім беру жүйесін инновациялық дамытудың шарты ретінде қарастырылып, технологияны енгізу цифрлық ресурстармен ғана емес, оқыту мазмұны, педагогикалық әдістер және білім беру ортасының өзгеруімен байланыстырылды [12]. Бұл бағыт Қазақстандағы цифрлық педагогиканың ғылыми-әдістемелік негіздерін қалыптастыруға ықпал етті және қазіргі жасанды интеллект сауаттылығын жеке техникалық дағды емес, білім беру ортасының кешенді өзгерісі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Ғалымдар Е.Ы. Бидайбеков, Н.Т. Ошанова және Б.Б. Калданов цифрландыру мен жасанды интеллект технологияларын пайдалану білім беруде парадигмалық өзгеріске алып келетінін атап көрсетеді [13]. Зерттеушілердің пайымдауынша, жасанды интеллектіні нәтижелі енгізу инфрақұрылыммен шектелмей, педагогтердің цифрлық даярлығын, оқу үдерісін қайта жобалауды және технологияны дидактикалық мақсатпен ұштастыруды талап етеді. Бұл тұжырым мектеп жағдайында да өзекті: оқушының жасанды интеллект сауаттылығы педагогтің технологияны саналы таңдап, оқу міндетіне сәйкес қолдана алу қабілетімен тікелей байланысты.

Авторлық бірлестікте Г.К. Тлеужанова, Г.Б. Саржанова, Д.Н. Асанова және Г.Ж. Смағұлова білім берудің трансформациясы жағдайында педагогтің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттарын талдайды [14]. Авторлар цифрлық құзыреттілікті техникалық құралдарды игерумен шектемей, оны кәсіби-педагогикалық міндеттерді шешуге бағытталған кешенді қабілет ретінде қарастырады. Осы көзқарас оқушылардың цифрлық сауаттылығын дамытуда мұғалімнің үлгі көрсетуші, бағыттаушы және ақпараттың сапасын бағалауға үйретуші рөлін күшейтеді. Демек, оқушы құзыреттерін дамыту мен педагогтің цифрлық құзыреттілігін жетілдіру өзара байланысты екі үдеріс ретінде ұйымдастырылуы тиіс.

Цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығы мәселесінің ғылыми мазмұнын жүйелеу мақсатында отандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектеріне контент-талдау жүргізілді. Талдау барысында авторлардың тұжырымдары сөзбе-сөз қайталанбай, олардың зерттеулеріндегі басым ғылыми идеялар, мазмұндық бағыттар және өзара сабақтастық айқындалды. Нәтижесінде білім беру ортасын цифрландыру, педагогтің цифрлық құзыреттілігі, білім алушының цифрлық сауаттылығы, жасанды интеллект сауаттылығы және технологияны жауапты пайдалану мәселелері негізгі талдау категориялары ретінде белгіленді. Зерттеушілердің ғылыми ұстанымдарын жинақтау нәтижелері 1-кестеде ұсынылған.

Кесте 1 - Авторлар еңбектеріндегі цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығы мәселелеріне контент-талдау

Авторлар / дереккөз	Контент-талдау категориясы	Ғылыми идеяның өзегі	Тұжырымдық акцент
Г.К. Нұрғалиева, Е.В. Артықбаева	**Білім беру ортасын цифрландыру**	Цифрлық өзгеріс – жеке құралды енгізу емес, білім беру жүйесінің	**Ортаны трансформациялау**

		құрылымдық жаңаруы	
Е.Ы. Бидайбеков, Н.Т. Ошанова, Б.Б. Калданов	**Парадигмалық өзгеріс**	ЖИ білім беру үдерісін қайта жобалауды және педагогтің жаңа даярлығын қажет етеді	**Үдерісті қайта құру**
Г.К. Тлеужанова, Г.Б. Саржанова және т.б.	**Педагогтің цифрлық құзыреттілігі**	Мұғалімнің цифрлық дайындығы білім алушы құзыреттерін дамытудың негізгі шарты	**Педагог – медиатор**
R. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie	**Цифрлық құзыреттілік**	Цифрлық сауаттылық техникалық дағдыдан ақпараттық, әлеуметтік және қауіпсіздік құзыреттеріне дейін кеңейеді	**Кешенді құзырет**
C. Redecker	**Педагогтің цифрлық қызметі**	Цифрлық технология педагогикалық мақсат, бағалау және білім алушы белсенділігімен байланыстырылуы тиіс	**Педагогикалық интеграция**
D. Long, B. Magerko	**AI literacy**	ЖИ-мен саналы әрекет ету үшін оны қолданумен қатар түсіну және сыни бағалау қажет	**Саналы пайдаланушы**
D.T.K. Ng, J.K.L. Leung, S.K.W. Chu, M.S. Qiao	**ЖИ сауаттылығының құрылымы**	ЖИ сауаттылығы танымдық, қолданбалы, шығармашылық және этикалық өлшемдердің бірлігінен тұрады	**Көпкомпонентті модель**
UNESCO	**Жауапты ЖИ құзыреттілігі**	ЖИ қолдану адамға бағдарлану, этика, технологияны түсіну және жобалаумен ұштасуы тиіс	**Жауапты әрекет**

Кестеде ұсынылған зерттеулерге жүргізілген контент-талдау бірнеше өзара байланысты ғылыми бағытты айқындауға мүмкіндік береді. Бірінші бағыт білім беру ортасының цифрлық трансформациясына, екінші бағыт педагогтің цифрлық құзыреттілігіне, үшінші бағыт білім алушының цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығына негізделеді. Зерттеулердің мазмұндық сабақтастығы технологияны енгізуден оны педагогикалық тұрғыдан саналы пайдалануға, одан әрі ақпаратты сыни бағалау мен жауапты әрекет етуге қарай дамитынын көрсетеді. Осы негізде цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын жеке техникалық дағдылардың жиынтығы емес, білім беру ортасы, педагог қызметі және оқушының танымдық әрекеті тоғысатын интегративті құзырет ретінде қарастыруға болады.

Жүргізілген теориялық талдау қазіргі білім беру жағдайында цифрлық сауаттылық пен жасанды интеллект сауаттылығының мазмұны айтарлықтай кеңейгенін көрсетеді. Егер цифрлық сауаттылықтың бастапқы түсінігі көбіне техникалық құралдар мен ақпараттық ресурстарды пайдалану дағдыларымен байланысты болса, бүгінгі таңда ол

ақпаратты іздеу, іріктеу, талдау және тексеру, цифрлық контент жасау, қауіпсіздікті сақтау, сыни ойлау және жауапты шешім қабылдау сияқты өзара байланысты құзыреттер кешенін қамтиды. Жасанды интеллектінің білім беру үдерісіне енуі бұл талаптарды одан әрі күрделендіріп, оқушыдан интеллектуалдық жүйелердің мүмкіндіктері мен шектеулерін түсінуді талап етеді.

Халықаралық ғылыми зерттеулер мен құзыреттілік модельдерін салыстыру жасанды интеллект сауаттылығы тек технологияны пайдалану қабілетіне негізделмейтінін көрсетті. Оның маңызды компоненттеріне жасанды интеллектінің негізгі қағидаларын түсіну, технологияны оқу және практикалық міндеттерді шешуде қолдану, алынған нәтижені сыни бағалау, қателер мен бұрмалауларды анықтау, цифрлық өнім жасау және технологияны этикалық тұрғыдан жауапты пайдалану жатады. Осы тұрғыдан алғанда, білім беру үдерісінде оқушының дайын жауапты қабылдауынан гөрі оның ақпаратты талдауы, дәлелдерді салыстыруы, нәтиженің дұрыстығын тексеруі және өз шешімін негіздей алуы маңызды бола түседі.

Қазақстандық зерттеушілердің еңбектерін талдау білім беруді цифрландыру мәселесінің отандық педагогика ғылымында жүйелі түрде зерттеліп келе жатқанын көрсетеді. Білім беруді ақпараттандыру, электрондық оқыту, цифрлық білім беру ортасы және педагогтердің цифрлық құзыреттілігі мәселелері бойынша қалыптасқан ғылыми-әдістемелік негіздер қазіргі кезеңде жасанды интеллект технологияларын білім беру үдерісіне кіріктірумен жаңа мазмұнға ие болып отыр. Бұл өз кезегінде оқушының цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын дамыту мен педагогтің цифрлық құзыреттілігін жетілдіруді өзара байланысты үдерістер ретінде қарастыру қажеттігін негіздейді.

Қазақстан Республикасындағы стратегиялық және нормативтік құжаттарды талдау да цифрлық трансформацияның білім беру саясатының маңызды бағытына айналғанын дәлелдейді. Жасанды интеллектіні мектептегі білім мазмұнына енгізу, педагогтерді даярлау, дербестендірілген оқытуды дамыту, академиялық адалдық пен дербес деректерді қорғау мәселелерінің мемлекеттік деңгейде айқындалуы білім беру ұйымдары үшін оқушылардың жаңа құзыреттерін жүйелі қалыптастыру қажеттігін күшейтеді.

Қорытындылай келе, теориялық талдау нәтижесінде оқушылардың цифрлық және жасанды интеллект сауаттылығын дамытуда практикалық-бағдарланған, мәселелік және жобалық оқыту, пәнаралық интеграция, зерттеушілік әрекет, сыни ойлауды дамыту және ақпаратты верификациялау дағдыларын қалыптастыру тиімді бағыттар ретінде айқындалды. Мұндай тәсілдер оқушыны технологияның пассивті пайдаланушысынан саналы, сыни ойлайтын және жауапты әрекет ететін білім субъектісіне айналдыруға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. – Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.
2. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research.–Paris: UNESCO, 2023.
3. Тоқаев Қ.-Ж.К. Мемлекет басшысының Қазақстан халқына Жолдауы «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу». 8 қыркүйек 2025 жыл.
4. Қазақстан Республикасы Президентінің «Цифрландыру және жасанды интеллект жылын жариялау туралы» 2026 жылғы 6 қаңтардағы № 1151 Жарлығы.
5. Қазақстан Республикасы Президентінің «Қазақстан Республикасының орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні ендіру жөніндегі шаралар туралы» 2026 жылғы 12 мамырдағы № 1274 Жарлығы.
6. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы.
7. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
8. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu /Y. Punie (ed.). – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
9. Long D., Magerko B. What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations //Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – 2020. –1–16 p.
10. Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S.K.W., Qiao M.S. Conceptualizing AI Literacy: An Exploratory Review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2021. – Vol. 2.
11. UNESCO. AI Competency Framework for Students. – Paris: UNESCO, 2024.
12. Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. Электронное обучение как условие инновационного развития системы образования // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2012. – № 1(35). – 9–12 с.
13. Бидайбеков Е.Ы., Ошанова Н.Т., Калданов Б.Б. Цифровизация и использование технологий искусственного интеллекта: парадигмальный сдвиг в высшем образовании //Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2026. – Т. 23, № 3. –277–288 с.
14. Тлеужанова Г.К., Саржанова Г.Б., Асанова Д.Н., Смагулова Г.Ж. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования //Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2023. – № 1(109).

ҒТАМР 14.25.07
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303177

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

КАРИБАЕВА УЛБАЛА БАЗАРБАЕВНА
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада жеткіншектердің әлеуметтік интеллектісі өмірлік жағдаяттарды түсіну, өзге адамның ниеті мен эмоциялық күйін интерпретациялау, өзара әрекет салдарын болжау және жағдайға сай мінез-құлық стратегиясын таңдау қабілеттерін біріктіретін психологиялық-педагогикалық феномен ретінде қарастырылады. Шетелдік, кеңестік, ресейлік және қазақстандық зерттеулерді салыстыру негізінде әлеуметтік интеллекттің теориялық мазмұны мен жеткіншектік кезеңдегі ерекшеліктері жүйеленеді. Қазіргі білім берудің цифрлануы, жасанды интеллект құралдарының таралуы және құндылықтық-бағдарлы білім беру жағдайында әлеуметтік интеллекттің білім алушының субъектілігі, коммуникациясы және әлеуметтік жауапкершілігі үшін маңызы негізделеді.*

Түйін сөздер: *әлеуметтік интеллект, жеткіншектер, әлеуметтік таным, тұлғааралық өзара әрекет, әлеуметтік перцепция, рефлексия, эмоциялық интеллект, білім беруді трансформациялау.*

Қазіргі білім беру жүйесі оқушының пәндік білім қорымен ғана шектелмейтін нәтижелерге бағдарланып келеді. Цифрлық коммуникацияның кеңеюі, ақпараттық ортаның күрделенуі, жасанды интеллектінің күнделікті өмірге енуі және қарым-қатынас формаларының өзгеруі адамның әлеуметтік жағдаятты түсіну, өзгенің ұстанымын ескеру, ықтимал салдарды болжау және жауапты әрекет ету қабілеттерінің маңызын арттырды. Бұл тұрғыда әлеуметтік интеллект жеткіншектің тұлғааралық қатынастарда бағдарлануына мүмкіндік беретін маңызды психологиялық ресурс ретінде көрінеді.

Жеткіншектік шақта әлеуметтік интеллект мәселесі ерекше өзектілікке ие. Осы кезеңде құрдастармен қатынас дербес құндылыққа айналып, топқа тиістілік пен әлеуметтік мойындауға қажеттілік күшейеді; жеткіншек өз бейнесін өзгелердің бағалауымен салыстырады, күрделі әлеуметтік сигналдарды түсіндіруге және дербес шешім қабылдауға жиі мәжбүр болады. Ғылыми әдебиетте әлеуметтік интеллект бір ғана мағынада түсіндірілмейді: ол арнайы интеллекттік қабілет, әлеуметтік білім жүйесі немесе перцептивтік, эмоциялық және мінез-құлықтық ресурстардың бірлігі ретінде қарастырылады. Мұндай көпқырлылық феноменнің әлеуметтік психология, даму психологиясы және педагогикалық психология тоғысында орналасқанын көрсетеді.

«Әлеуметтік интеллект» ұғымын ғылыми айналымда жүйелі қарастыру Э. Торндайк еңбектерінен бастау алады. Ол интеллекттің абстрактілі, механикалық және әлеуметтік түрлерін ажыратып, әлеуметтік интеллектті адамдарды түсіну және адами қатынастарда орынды әрекет ету қабілетімен байланыстырды [1]. Кейін Дж. Гилфорд интеллект құрылымын ақпаратты өңдеу операциялары, мазмұны және нәтижелері арқылы сипаттап, мінез-құлық туралы ақпаратты тану мен түрлендіруге қатысты қабілеттерді бөліп көрсетті [2]. Бұл бағыт әлеуметтік интеллектті жалпылама сипаттамадан өлшенетін психологиялық құрылымға көшіруге мүмкіндік берді.

Ғалымдар Н. Кантор мен Дж. Килстром әлеуметтік интеллектті адамның өмірлік және тұлғааралық міндеттерді шешу үшін қолданатын әлеуметтік білімі мен когнитивтік стратегияларының жүйесі ретінде қарастырды [3]. Мұнда адамның әлеуметтік мінез-құлқы жалпы интеллект деңгейіне ғана емес, оның меңгерген сценарийлеріне, өзгенің

ниетін түсіндіруіне және жағдайға сәйкес әрекет тәсілін таңдауына тәуелді. Ал, зерттеушілер Д. Сильвера, М. Мартинуссен және Т. Даль ұсынған Tromsø Social Intelligence Scale әлеуметтік ақпаратты өңдеу, әлеуметтік дағдылар мен хабардарлықты бір құрылымға біріктірді [4]. Осы еңбектер әлеуметтік интеллектінің тек «адамды түсіну» емес, түсінген ақпаратты нақты әрекетте қолдану қабілетін де қамтитынын көрсетті.

Қазіргі әлеуметтік-когнитивтік зерттеулер жеткіншектік шақтағы әлеуметтік танымды ментализация, эмоциялық сигналдарды тану, өзгенің перспективасын қабылдау және өзін-өзі реттеу үдерістерімен байланыстырады.

Ғалымдар Э. Килфорд, Э. Гарретт және С.Дж. Блейкмор әлеуметтік танымның жеткіншектік кезеңде мотивациялық-аффективтік және реттеушілік жүйелермен қатар дамитынын көрсетеді [5].

Кеңестік психологияда әлеуметтік интеллект дербес теория ретінде қалыптаспағанымен, оның әдіснамалық негіздері мәдени-тарихи және іс-әрекеттік бағыттарда жасалды. Белгілі кеңес ғалымы Л.С. Выготский жоғары психикалық функциялардың әлеуметтік шығу тегін негіздеп, баланың психикалық дамуын адамдар арасындағы әрекеттің ішкі жоспарға көшуімен байланыстырды [6]. Ғалым С.Л. Рубинштейн тұлға дамуын сыртқы жағдайлар мен ішкі алғышарттардың бірлігінде қарастырса [7], А.Н. Леонтьев сана мен тұлғаны іс-әрекет және қоғамдық қатынастар құрылымы арқылы түсіндірді [8]. Бұл идеялар әлеуметтік интеллектті қарым-қатынас пен әлеуметтік тәжірибе барысында дамитын функционалдық құрылым ретінде түсіндіруге негіз береді.

Ресейлік психологияда В.Н. Куницына әлеуметтік интеллектті әлеуметтік құзыреттілікпен байланыста қарастырып, оның адамдарды түсіну, тұлғааралық оқиғаларды болжау және әлеуметтік қатынастарға бейімделудегі қызметін ашты [9]. Ғалым Д.В. Ушаков әлеуметтік интеллекттің жалпы интеллектуалдық тетіктермен ортақ тұстары болғанымен, оның мазмұны әлеуметтік тәжірибеге ерекше тәуелді екенін көрсетті [10].

Теориялық еңбектерді салыстыру авторлар арасындағы айырмашылықты ғана емес, әлеуметтік интеллект мазмұнының біртіндеп кеңейгенін де аңғартады. Төмендегі кестеде әлеуметтік интеллект мәселесін қарастыратын негізгі ғылыми бағыттар олардың жеткіншектер психологиясын түсіндірудегі мазмұндық қырлары бойынша жүйеленді.

Кесте 1 – Жеткіншектердің әлеуметтік интеллектісін зерттеудегі негізгі ғылыми бағыттар

Авторлар /бағыт	Ғылыми өзек	Жеткіншекке қатысты мазмұндық қырлары
Э. Торндайк, Дж. Гилфорд	Әлеуметтік ақпаратты тану, түсіну және мінез-құлықты болжау	Әлеуметтік жағдаятты дәл бағалау
Н. Кантор, Дж. Килстром; Д. Сильвера және т.б.	Әлеуметтік білім, сценарий, ақпаратты өңдеу және әрекет дағдылары	Түсіну мен әрекетті ұштастыру
Э. Килфорд, Дж. Пфайфер, С.-Дж. Блейкмор	Ментализация, эмоциялық сигналдар, құрдастар ықпалы және өзін-өзі реттеу	Жас ерекшелік сезімталдығын ескеру
Әлеуметтік-мәдени және интегративтік дәстүр	Қарым-қатынас, іс-әрекет, тәжірибе, болжау және бейімделу	Әлеуметтік тәжірибе мен контекстің рөлі

Жеткіншектік шақ – әлеуметтік қатынастар жүйесі сапалық өзгеріске түсетін кезең. Құрдастар ортасындағы қабылдау мен қабылдамау, топтағы мәртебе, өзін өзгелермен салыстыру және әлеуметтік бағалау мінез-құлыққа тікелей ықпал етеді. Осы жаста бірнеше көзқарасты қатар ұстау, жасырын мотивтерді түсіну, өзінің басқа адамдарға қалай көрінетінін рефлексиялау мүмкіндігі артады. Алайда эмоциялық маңызы жоғары жағдаяттарда жеткіншек әлеуметтік жағдайды дұрыс түсінгеннің өзінде импульсивті шешім қабылдауы мүмкін. Сондықтан әлеуметтік интеллектті тек когнитивтік «адамды түсіну» қабілетіне теңестіру жеткіліксіз; ол әлеуметтік таным, эмоция, рефлексия және өзін-өзі реттеудің үйлесуінен көрінеді.

Қазіргі жеткіншектің әлеуметтік тәжірибесінің елеулі бөлігі цифрлық ортаға ауысқан. Мессенджерлер мен әлеуметтік желілерде вербалды емес белгілер толық берілмейді, ал жария реакциялар, алгоритмдік лента және топтық нормалардың жылдам өзгеруі әлеуметтік мағынаны түсіндіруді күрделендіреді. Сондықтан бүгінгі әлеуметтік интеллект тікелей қарым-қатынаспен бірге цифрлық контексті түсінуді, факт пен интерпретацияны ажыратуды, манипулятивті ықпалдың белгілерін байқауды және өзінің онлайн әрекетінің салдарын бағалауды да қамтиды.

Қазақстандық зерттеулерде жеткіншектердің әлеуметтік интеллектісіне қызығушылық соңғы жылдары айқын көріне бастады. К.А. Нұрғалиев пен Н.А. Качиев әлеуметтік интеллекттің қалыптасуында ойын технологиялары, рөлдік тәжірибе, пікірталас және мектептегі өзін-өзі басқару мүмкіндіктерін қарастырады [11]. Бұл еңбек әлеуметтік интеллекттің коммуникативтік және рефлексивтік табиғатын мектеп тәжірибесімен байланыстырады.

Ғалымдар Н. Кожахметов, М. Сапиева және А. Тастанова 8–9-сынып оқушылары қатысқан зерттеуде әлеуметтік интеллектті эмпатия, өзін-өзі реттеу, әлеуметтік бейімделу, коммуникативтік дағды және тұлғааралық өзара әрекетпен сабақтастыра талдаған [12]. Авторлар мектептік және әлеуметтік мазасыздықтың әлеуметтік бағалаудан қорқу, педагог қолдауының жеткіліксіздігі және құрдастармен қатынастағы қиындықтармен байланысын көрсетеді. Бұл деректер әлеуметтік интеллектті оқшауланған когнитивтік сипаттама ретінде емес, білім беру ортасында көрінетін және қарым-қатынас сапасымен байланысты құбылыс ретінде қарастыру қажеттігін дәлелдейді. Сонымен бірге отандық зерттеу алаңында жас ерекшелікке бейімделген диагностика, қазақ және орыс тілдеріндегі салыстырмалы деректер, қала мен ауыл жеткіншектерінің әлеуметтік тәжірибесі және цифрлық коммуникацияның ерекшеліктері әлі де терең зерттеуді қажет етеді.

Қазақстандағы білім беру саясатының қазіргі бағыты да әлеуметтік интеллект мәселесіне жаңа мазмұн береді. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында білім алушыға бағдарлану, құзыреттілік тәсіл, жаһандық құзыреттер, эмоциялық интеллект және сыни ойлау маңызды нәтижелер ретінде белгіленген [13]. 2025 жылғы 8 қыркүйектегі Мемлекет басшысы Қ-Ж.К. Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауында цифрлық трансформация мен жасанды интеллектіні білімге енгізу міндеттері күшейтілді [14].

2026–2029 жылдарға арналған кешенді шараларда жасанды интеллектіні орта білімге кеңінен енгізу көзделген [15]. Сонымен қатар «Адал азамат» бірыңғай тәрбие бағдарламасында жауапкершілік, ынтымақтастық, әділдік және қоғамға пайдалы әрекет құндылықтары алға шығарылады [16]. Бұл өзгерістер техникалық сауаттылықпен қатар өзгенің позициясын түсіну, бірлесіп әрекет ету, этикалық пайым жасау және әлеуметтік ақпаратты сын тұрғысынан түсіндіру қабілеттерін бұрынғыдан да маңызды етеді.

Теориялық материалдарды жинақтай отырып, жеткіншектің әлеуметтік интеллектісінде төрт өзара байланысты компонентті бөліп көрсетуге болады.

1) Когнитивтік компонент – әлеуметтік белгілерді ажырату, рөлдер мен нормаларды түсіну және жағдаяттың ықтимал дамуын болжаумен байланысты.

2) Эмоциялық-перцептивтік компонент – өзгенің эмоциялық күйін, вербалды және вербалды емес сигналдарды тануды қамтиды.

3) Рефлексивтік-реттеушілік компонент – факт пен жеке интерпретацияны ажырату, өзінің эмоциясы мен ұстанымының бағалауға ықпалын түсіну және реакцияны түзету қабілетін білдіреді.

4) Мінез-құлықтық компонент – алынған түсінікті нақты қарым-қатынас стратегиясына айналдыруды – келісу, шекара белгілеу, өз позициясын білдіру және салдарға жауапкершілік алуды қамтиды. Мұндай құрылым қолданыстағы модельдерді алмастырмайды, керісінше олардың негізгі идеяларын қазіргі жеткіншектің әлеуметтік тәжірибесіне бейімдеп біріктіреді.

Теориялық талдау әлеуметтік интеллекттің көпөлшемді психологиялық феномен екенін көрсетеді. Мәдени-тарихи және іс-әрекеттік дәстүр әлеуметтік танымның қарым-қатынаста қалыптасатынын негіздесе, кейінгі зерттеулер әлеуметтік интеллекттің болжау, бейімделу, рефлексия және өзін-өзі реттеумен байланысын нақтылады.

Жеткіншектік кезеңде бұл қабілеттердің маңызы құрдастар бағалауына сезімталдықтың, әлеуметтік рөлдердің күрделенуінің және рефлексияның дамуымен артады. Қазақстандық зерттеулер әлеуметтік интеллекттің мектептегі әлеуметтік-эмоциялық бейімделу, коммуникация және қарым-қатынас ортасымен сабақтастығын көрсетеді.

Қорытындылай келе, білім берудің цифрлануы мен жасанды интеллектінің таралуы техникалық дағдыларды күшейткенімен, адамның ниетін түсіну, әлеуметтік ақпаратты сын тұрғысынан бағалау және өз әрекетінің салдарын болжау қажеттілігін төмендетпейді. Осы негізде әлеуметтік интеллектті когнитивтік, эмоциялық-перцептивтік, рефлексивтік-реттеушілік және мінез-құлықтық компоненттердің бірлігі ретінде қарастыру жеткіншектерге арналған кейінгі эмпирикалық зерттеулерге теориялық тірек бола алады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Thorndike E.L. Intelligence and Its Uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. - 227–235 p.
2. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967. 538 p.
3. Cantor N., Kihlstrom J.F. Personality and Social Intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
4. Silvera D.H., Martinussen M., Dahl T.I. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence // Scandinavian Journal of Psychology. 2001. Vol. 42(4). - 313–319 p. DOI: 10.1111/1467-9450.00242.
5. Kilford E.J., Garrett E., Blakemore S.-J. The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2016. Vol. 70. 106–120 p. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.016.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
9. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995. Вып. 1. Ч. 1. 48–61 с.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. - 11–28 с.
11. Nurgaliev K.A., Kachiev N.A. The role of gaming techniques in the formation and development social intelligence of adolescents // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. 2024. Vol. 148(3). - 273–285 p. DOI: 10.32523/2616-6895-2024-148-3-273-285 .
12. Kozhakhmetov N., Sapiyeva M., Tastanova A. Development of Social Intelligence of Students on the Basis of Integration of Subject Knowledge // Pedagogy and Psychology. 2025. № 3(64). 5–13 p. DOI: 10.51889/2960-1649.2025.64.3.001.
13. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы (өзекті редакцияда).
14. Тоқаев Қ-Ж. К. «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауы. 8 қыркүйек 2025 жыл.
15. Жасанды интеллектіні орта білім беру жүйесіне кеңінен енгізуге бағытталған 2026–2029 жылдарға арналған кешенді шаралар жоспары: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2026 жылғы 18 тамыздағы № 733 қаулысы.
16. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2024 жылғы 30 шілдедегі №194 «Білім беру ұйымдарында «Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасын бекіту туралы» бұйрығы (2025 жылғы 26 мамырдағы №123 және 2025 жылғы 11 желтоқсандағы №281 бұйрықтармен енгізілген өзгерістермен).

ҒТАМР 15.31.31
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303185

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН АНЫҚТАУ ЖӘНЕ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ ТӘСІЛДЕРІ МЕН ЖОЛДАРЫ

ТӘЖЕН ЖАНАР ҚҰРМАШҚЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. *Мақалада оқушының психологиялық әлеуеті танымдық, мотивациялық, эмоциялық-реттеушілік, тұлғалық, әлеуметтік және шығармашылық ресурстардың динамикалық жүйесі ретінде қарастырылады. Мәдени-тарихи, гуманистік, ресурстық, құзыреттілік және позитивті-психологиялық тәсілдер талданады. Қазақстандағы білім беру трансформациясы, оқытуды дербестендіру және мектеп психологиялық қызметінің жаңа рөліне ерекше назар аударылады. Диагностика, даму аймағын анықтау, жеке қолдау және динамиканы мониторингтеу негізінде кешенді модель ұсынылады.*

Түйін сөздер: *психологиялық әлеует, оқушылар, диагностика, тұлғалық ресурстар, өзіндік тиімділік, мотивация, психологиялық әл-ауқат.*

Қазіргі мектеп алдында баланың қандай білімді меңгергенін ғана емес, оның әрі қарай дамуына қандай ресурстары бар екенін анықтау міндеті де тұр. Бірдей оқу нәтижесінің артында танымдық стратегиялар, мотивация деңгейі, өзін-өзі реттеу қабілеті, қиындыққа төзімділік және көмекті қабылдау ерекшеліктері әртүрлі болуы мүмкін. Сондықтан оқушыны тек академиялық көрсеткіш арқылы бағалау жеке бағдарланған қолдау құру үшін жеткіліксіз.

Психологиялық әлеует ұғымы қиындықтарды ғана тіркейтін тапшылық моделінен даму моделіне көшуге мүмкіндік береді. Бұл тәсілде баланың қалыптасқан ресурстары, өсу мүмкіндіктері және қабілеттері неғұрлым толық көрінетін жағдайлар талдаудың негізгі нысанына айналады.

Психологияда «психологиялық әлеуетті» бір ғана көрсеткішпен өлшейтін әмбебап тест жоқ. Ғылыми зерттеуде бұл ұғымды нақты құрамдастар арқылы ашу қажет: танымдық ресурстар, мотивация, өзіндік тиімділік, өзін-өзі реттеу, эмоциялық тұрақтылық, әлеуметтік дағдылар және шығармашылық мүмкіндіктер. Мұндай ұстаным балаларды негізсіз санаттаудан сақтап, диагностиканы кейінгі дамуды жоспарлаудың құралына айналдырады.

Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында білім берудің жаңа моделі білім алушыға және оның қажеттіліктеріне бағдарланумен, тұлғалық-әрекеттік және құзыреттілік тәсілдермен, сондай-ақ жеке әлеуетті ашуға жағдай жасаумен байланыстырылған [1]. Құжатта психологиялық қызметтер мен олардың әдістемелік құралдарын жетілдіру де көзделген, бұл ғылыми негізделген диагностиканың маңызын арттырады.

Қазақстан Республикасы Президентінің 2025 жылғы 8 қыркүйектегі Жолдауы цифрлық трансформация мен адами капиталды дамытудың жаңа бағытын айқындады [2]. 2026 жылы цифрландыру мен жасанды интеллектіні дамыту мемлекеттік саясатта жалғасын тапты [3;4]. Орта білім беру жүйесінде дербестендірілген оқыту тетіктері, цифрлық инфрақұрылым және білім алушының ілгерілеуін сүйемелдеудің жаңа тәсілдері қарастырылуда.

Алайда дербестендіруді тапсырмалардың күрделілігін автоматты түрде өзгертумен ғана шектеуге болмайды. Нақты даралandыру оқушының күшті жақтарын, жұмыс қарқынын, мотивациясын, қиындыққа эмоциялық реакциясын, көмек сұрау тәсілдерін

және қызығушылықтарын түсінуді талап етеді. Сондықтан цифрлық трансформация психологиялық диагностиканың мәнін төмендетпейді; керісінше, технология кәсіби психологиялық қорытындыны алмастырмай, қосымша дерек көзі болған жағдайда оның рөлін күшейтеді.

Кеңестік ғалым Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы әлеуетті дамушы құбылыс ретінде түсіндірудің негізгі тіректерінің бірі. Дамудың жақын аймағы туралы тұжырым баланың тапсырманы өз бетінше орындау деңгейі оның мүмкіндіктерін толық сипаттамайтынын көрсетеді. Оның көмекті қаншалықты қабылдай алатыны, әрекет тәсілін қаншалықты жылдам меңгеретіні және оны келесі тапсырмаға ауыстыра алуы маңызды [5]. Осы тұрғыдан динамикалық бағалау кей жағдайда нәтижені бір сәттік тіркеуге қарағанда әлеует туралы мазмұндырақ ақпарат береді.

Шетелдік ғалымдар А. Маслоу мен К. Роджерстің гуманистік психологиясы тұлғаның даму, автономия және өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылуына назар аударады [6; 7]. Білім беру жағдайында бұл бала тек талаптарды орындап қана қоймай, бастама көтеруге, таңдау жасауға және өз әрекетінің тұлғалық мәнін сезінуге мүмкіндік алатын ортаның қажеттігін білдіреді. Ал, ғалым А. Бандураның өзіндік тиімділік тұжырымдамасы бұл ойды толықтырады. Адамның тапсырманы орындай алатынына сенімі қиындық деңгейін таңдауға, табандылыққа, қателікке реакциясына және әрекетті жалғастыруға әсер етеді [8]. Сондықтан қабілеттері ұқсас екі оқушының нәтижесі әртүрлі болуы мүмкін: бірі қиындықты шешілетін міндет деп қабылдаса, екіншісі алдын ала өзінің дәрменсіздігіне сенуі ықтимал.

Ғалымдар Э. Деси мен Р. Райанның өзін-өзі айқындау теориясы автономия, құзыреттілік және басқа адамдармен байланыстылық сияқты базалық қажеттіліктердің маңызын көрсетеді [9]. Олардың қанағаттандырылуы ішкі мотивацияны және оқуға тұрақты қатысуды қолдайды. Бұл өз кезегінде ресурстық және позитивті-психологиялық тәсілдер күшті жақтарға, үмітке, психологиялық тұрақтылыққа, әл-ауқатқа және қиын жағдайда ресурстарды пайдалана білуге басымдық береді.

Қолданбалы тұрғыдан психологиялық әлеуетті өзара байланысты бірнеше блоктан тұратын жүйе ретінде қарастыру орынды. Танымдық блокқа зейін, ес, талдау операциялары, когнитивтік икемділік, білімді жаңа жағдайға көшіру, үйренгіштік және шығармашылық ойлау кіреді. Мұнда тек ағымдағы нәтиже емес, баланың стратегия құруы мен көмекке реакциясы да маңызды.

Мотивациялық блок оқу қызығушылығын, мақсат қоюды, жетістікке ұмтылысты, күш-жігердің тұрақтылығын және әрекеттің мәнін түсіне білуді қамтиды. Эмоциялық-реттеушілік блок өз күйін тану, эмоцияны басқару, фрустрацияға төзімділік, импульсивті реакцияны бақылау және сәтсіздіктен кейін қалпына келу қабілеттерімен сипатталады.

Тұлғалық блок өзіндік бағалау, өзіндік тиімділік, жауапкершілік, автономия және құндылық бағдарларымен байланысты. Әлеуметтік блок ынтымақтастық, өзгені түсіну, көмек сұрай білу және келіспеушілікті конструктивті шешу қабілеттерін қамтиды. Шығармашылық блок идея тудыру, балама шешім табу және бар білімді жаңа жағдайда түрлендіру арқылы көрінеді.

Жоғарыдағы құрылым әр құрамдасты жеке диагнозға айналдыруды білдірмейді. Оның мақсаты – оқушы ресурстарының профилін көріп, соған сәйкес нақты қолдау жолдарын белгілеу.

Қазақстандық ғылыми әдебиетте де оқушының тұлғалық ресурстарын кешенді қарастыру қажеттігі көрсетіледі. М. Книсарина, А. Сыздықбаева және Г. Саржанованың аналитикалық шолуында білім беру жүйесінің өзгеруі жағдайында оқушылардың тұлғалық дамуы мен психологиялық әл-ауқатын қолдау тәсілдері талданған [10]. Авторлар әлеуметтік-эмоциялық оқытуға, позитивті дамуға және қолдаушы білім беру ортасына ерекше мән береді.

Отандық әдебиетте психологиялық әлеует категориясы тікелей де қолданылады. А.Ш. Баракова мен Ш.Е. Жүсіпбекова қашықтан оқыту жағдайында білім алушылардың психологиялық әлеуетін арттыру жолдарын қарастырған [11]. Зерттеу студенттерге жүргізілгенімен, мәселенің қойылуы қазақстандық психологияда білім алушыны ресурстық модель арқылы зерделеуге қызығушылық бар екенін көрсетеді.

Танымдық әлеуетті түсіндіруде Г.О. Мугауина, Л.Е. Қойшығұлова, Б.М. Жапарова, Г.С. Аяпбергенова және А.Е. Мұхаметқайыровтың бастауыш сынып оқушыларының аналитикалық ойлауын дамытуға арналған зерттеуі маңызды [12]. Авторлар аналитикалық ойлауға әсер ететін факторларды анықтап, арнайы ұйымдастырылған дамыту бағдарламасының нәтижелілігін көрсеткен. Бұл танымдық ресурстың динамикалық сипатын және мақсатты педагогикалық ықпал арқылы өзгеретінін дәлелдейді. Осылайша, отандық зерттеулер нәтижені жай тіркеуден гөрі бағалау деректерін дамыту жағдайларын жобалауға пайдаланатын психологиялық сүйемелдеу моделіне көшуді қолдайды.

Зерттеулерді зерделей келе, біз психологиялық әлеуетті дамытудың бірнеше бағытын көрсетеміз. Психологиялық әлеуетті дамытудың бірінші бағыты – күрделілікті даралау. Дамытушы тапсырма тым жеңіл әрекет пен дәрменсіздік сезімін тудыратын шамадан тыс қиын міндеттің арасында орналасуы қажет. Оқушы әрекет тәсілін меңгерген сайын педагогикалық қолдау біртіндеп азаяды.

Екінші бағыт – өзіндік тиімділікті қалыптастыру. Сенімділіктің ең тұрақты көзі – қиындықты нақты еңсеру тәжірибесі. Сондықтан қолжетімді сын-тегеуріні бар тапсырмалар, ілгерілеуді белгілеу және тұлғаны жалпылама бағалаудан гөрі әрекет стратегиясына бағытталған кері байланыс маңызды.

Үшінші бағыт – автономияны қолдау. Оқушыға шектеулі, бірақ шынайы таңдау беру қажет: нәтижені ұсыну форматы, әрекеттер реттілігі немесе шағын жобаның тақырыбы. Автономия талаптың болмауын емес, түсінікті шекаралар аясында субъектілік сезімнің қалыптасуын білдіреді.

Төртінші бағыт – өзін-өзі реттеуді дамыту. Оқушы біртіндеп «мақсат қою – жоспарлау – әрекет ету – ілгерілеуді тексеру – стратегияны түзету – нәтижені бағалау» циклін меңгереді. Бұл метапәндік дағдылар оқудың көптеген саласына ықпал етеді.

Бесінші бағыт – психологиялық тұрақтылықты қалыптастыру. Мектеп тұрақты ережелер, маңызды ересектермен қауіпсіз қарым-қатынас, қатені түзету құқығы және мәселе шешу стратегияларын үйрету арқылы резильенттілікті қолдай алады. Мұнда «қателесуден қорықпа» деген ұраннан гөрі қатені шынымен оқу материалы ретінде пайдаланатын тәжірибе маңызды.

Алтыншы бағыт – жобалық және зерттеушілік әрекет. Мұндай жұмыста дәстүрлі тестке қарағанда қабілеттердің кең ауқымы: талдау, ұйымдастыру, шығармашылық, коммуникация және көшбасшылық ресурстар көрінеді. Сондықтан жоба бір мезгілде дамыту және диагностикалық орта қызметін атқара алады.

Қорытындылай келе, оқушының психологиялық әлеуеті – тұрақты белгі емес, ресурстардың динамикалық жүйесі. Оны анықтау танымдық мүмкіндіктерді, мотивацияны, өзіндік тиімділікті, өзін-өзі реттеуді, эмоциялық тұрақтылықты, әлеуметтік дағдыларды және шығармашылық көріністерді кешенді бағалауды талап етеді. Бүгінгі Қазақстандағы білім берудің қазіргі трансформациясы баланың дамуын даралау мен сүйемелдеуге деген сұранысты күшейтуде. Диагностиканың мәні оқушыға санат беру емес, педагогикалық шешім қабылдау: оған қандай қолдау қажет, қандай күшті жақтарына сүйенуге болады және қандай жағдай оны дербестіктің келесі деңгейіне шығарады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы
2. Тоқаев Қ.-Ж.К. Мемлекет басшысының Қазақстан халқына Жолдауы «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу». 8 қыркүйек 2025 жыл.
3. Қазақстан Республикасы Президентінің 2026 жылғы 6 қаңтардағы № 1151 «Цифрландыру және жасанды интеллект жылын жариялау туралы» Жарлығы.
4. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2026 жылғы 18 тамыздағы № 733 «Орта білім беру жүйесіне жасанды интеллектіні кеңінен енгізуге бағытталған 2026–2029 жылдарға арналған кешенді іс-шаралар жоспарын бекіту туралы» қаулысы.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.; Л., 1934.
6. Maslow A.H. Motivation and Personality.- New York: Harper & Row, 1954.
7. Rogers C.R. On Becoming a Person. - Boston: Houghton Mifflin, 1961.
8. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. - New York: Freeman, 1997.
9. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. - New York: Guilford Press, 2017.
10. Книсарина М., Сыздыкбаева А., Саржанова Г. Эффективная политика и меры обеспечения личностного развития и психологического благополучия учащихся: аналитический обзор //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2025. № 1(82). - 29–42 с.
11. Баракова А.Ш., Жусипбекова Ш.Е. Ways to Increase the Psychological Potential of Students in Distance Learning Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология». №4 (65), 2020. 128–133 с.
12. Мугауина Г.О., Койшигулова Л.Е., Жапарова Б.М., Аяпбергенова Г.С., Мухаметкаиров А.Е. Психологические аспекты развития аналитического мышления у младших школьников //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология- Том 82 - №1 2025- 7–20 с.

УДК 316.77
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303194

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ЭЛЕОНОРА АДАЛОВНА УРУНБАСАРОВА
доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарные дисциплины.Учреждение «Esil University»
Астана, Казахстан

КУРАЛАЙ АХМЕТОВНА КАБДЕШОВА
PhD, и.о. доцент кафедры социально-гуманитарные дисциплины.
Учреждение «Esil University»
Астана, Казахстан

КАРЛЫГАШ ЖАЛЕНОВНА ОТЫЗБАЕВА
Магистр, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарные дисциплины. Учреждение «Esil University»
Астана, Казахстан

АЙГУЛЬ КАЛИЕВНА НУРДЫБАЕВА
Магистр, старший преподаватель кафедры Государственный и иностранные языки. ***КазУТБ*** имени К. Кулажанова
Астана, Казахстан

Аннотация: *В статье анализируются теоретические подходы к определению понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте межличностного и профессионального взаимодействия. Особое внимание уделяется структуре и компонентному составу коммуникативной компетентности как ключевого фактора успешной социализации и профессиональной реализации личности. Рассматриваются современные трактовки феномена в отечественной и зарубежной науке, а также критерии его сформированности.*

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетенция, коммуникативная компетентность, структура компетентности, коммуникативные навыки, межличностная коммуникация*.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным увеличением информационных потоков, цифровизацией всех сфер жизнедеятельности и глобализацией социокультурного пространства. В этих условиях к личности предъявляются качественно новые требования, среди которых способность к эффективному, бесконфликтному и конструктивному взаимодействию выходит на передний план. Успешность человека в профессиональной деятельности, академической среде и личной жизни напрямую зависит от уровня его коммуникативной культуры. В психолого-педагогической науке и практике прочно утвердился компетентностный подход, сместивший фокус с академической информированности (традиционной триады «знания, умения, навыки») на способность применять полученные ресурсы в реальных, часто меняющихся жизненных ситуациях. Одним из центральных понятий данного подхода является «коммуникативная компетентность». Несмотря на обширную библиографию, посвященную данной теме, теоретическое осмысление сущности, структуры и содержательного наполнения этого феномена остается актуальным, так как динамика общественных отношений постоянно трансформирует саму природу человеческого общения. Для глубокого понимания

сущности коммуникативной компетентности необходимо предварительно разграничить базовые категории компетентностного подхода - «компетенцию» и «компетентность», так как в научной литературе до сих пор наблюдается терминологическая амбивалентность. Ряд исследователей (В. Де Landsheere[1] и др.) используют эти понятия как синонимы. Однако в отечественной научно-педагогической школе (А.В. Хуторской[2], И.А. Зимняя[3], Н.В. Кузьмина[4]) сформировался более дифференцированный подход. Компетенция - это отчужденная, наперед заданная социальная норма, объективное требование к образовательной или профессиональной подготовке человека. Это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. Компетентность - это уже состоявшееся, личностное качество (характеристика) человека, предполагающее опытное владение соответствующей компетенцией. Это личностное новообразование, включающее в себя не только когнитивный и деятельностный компоненты, но и ценностно-смысловое отношение к предмету деятельности, а также эмоционально-волевую регуляцию. Таким образом, если коммуникативная компетенция - это нормативный стандарт, система правил и требований к общению, зафиксированная в культуре или профессиональных стандартах, то коммуникативная компетентность - это интегральное свойство личности, отражающее ее реальную способность и готовность осуществлять эффективное коммуникативное взаимодействие на практике. Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было введено в научный оборот американским лингвистом Д. Хаймсом (D. Hymes) [5] в середине 1970-х годов как противовес понятию «лингвистическая компетенция» Н. Хомского [6]. Д. Хаймс справедливо утверждал, что для реального общения недостаточно просто знать грамматические правила языка; необходимо понимать, где, когда, с кем и в какой форме следует осуществлять речевые акты. В отечественной психологии и педагогике детальная разработка этого феномена связана с именами А.А. Леонтьева[7], Б.Ф. Ломова[8], Л.А. Петровской[9], Ю.М. Жукова[10], Ю.Н. Емельянова[11] и др. Л.А. Петровская трактует коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения, предполагающего гармоничное взаимодействие партнеров, а также как «совокупность внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия». Ю.Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность через категорию «общительность» и рассматривает ее как определенный уровень обученности индивида взаимодействию с окружающими, который позволяет ему в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе. В обобщенном виде сущность коммуникативной компетентности заключается в интеграции теоретических знаний о законах общения, практических умений транслировать и воспринимать информацию, а также личностных качеств, позволяющих гибко адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникативного контекста. Коммуникативная компетентность представляет собой многомерную, иерархически организованную систему. Анализ современных исследований (И.А. Зимняя[4], Г.С. Трофимова[12]) позволяет выделить следующие базовые компоненты в ее структуре: **Когнитивный (знаниевый) компонент.** Включает в себя систему знаний о сущности, видах, закономерностях и этапах коммуникации. Сюда относятся: знание языковых и речевых норм, стилей общения; понимание законов невербальной коммуникации (мимика, жесты, проксемика); знание психологии личности, возрастных и социокультурных особенностей собеседников; владение техниками слушания (активное, пассивное, эмпатическое) и приемами бесконфликтного взаимодействия. **Поведенческий (деятельностный) компонент.** Отражает практическое владение коммуникативными умениями на уровне автоматизированных навыков. К ним относятся: умение четко, ясно и аргументированно излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме;

способность варьировать коммуникативные стратегии в зависимости от целей общения и специфики аудитории; умение управлять групповой динамикой, вести дискуссии, переговоры, разрешать назревающие конфликты; навыки использования современных цифровых средств коммуникации. **Перцептивно-аффективный (эмоциональный) компонент.** Связан с восприятием партнера по общению и саморегуляцией. Важнейшими элементами здесь выступают: **эмпатия** - способность сопереживать собеседнику, понимать его эмоциональное состояние «изнутри»; **толерантность** - уважение к иным точкам зрения, мировоззрению и культурным особенностям; **эмоциональный интеллект** - умение распознавать собственные эмоции и управлять ими в процессе общения, не допуская деструктивного влияния аффектов на результат коммуникации. **Мотивационно-ценностный компонент.** Определяет внутреннюю направленность личности на общение. Коммуникация не будет эффективной, если у субъекта отсутствует потребность в ней. Компонент включает: интерес к другому человеку как к ценности; мотивацию к достижению взаимопонимания и сотрудничества (в противовес доминированию и манипуляции); стремление к личностному и профессиональному росту через расширение коммуникативного опыта. **Рефлексивный компонент.** Обеспечивает обратную связь и самоконтроль. Это способность анализировать собственное поведение в процессе общения («взгляд со стороны»), оценивать эффективность примененных стратегий, выявлять коммуникативные ошибки и своевременно корректировать свои действия. Коммуникативная компетентность не является статичным образованием; она динамична и может развиваться на протяжении всей жизни человека. Исследователи выделяют несколько уровней ее сформированности. **Низкий (интуитивно-поверхностный) уровень.** Общение строится стихийно, эгоцентрично. Субъект слабо ориентируется в ситуации общения, часто провоцирует конфликты из-за неумения слушать и неспособности сдерживать эмоции. Рефлексия отсутствует. **Средний (нормативно-адаптивный) уровень.** Личность знает общепринятые правила этикета и нормы общения, успешно применяет их в стандартных, предсказуемых ситуациях. Однако при резком изменении контекста или возникновении барьеров испытывает трудности, действует шаблонно. **Высокий (креативно-профессиональный) уровень.** Характеризуется глубокой осознанностью коммуникативного процесса. Личность демонстрирует высокую гибкость, легко переключается между ролями, эффективно решает нестандартные коммуникативные задачи, виртуозно владеет техниками убеждения, опираясь на развитую эмпатию и рефлексию. Критериями сформированности коммуникативной компетентности выступают: **адекватность** (соответствие выбранных средств целям и условиям общения), **результативность** (достижение поставленной прагматической цели взаимодействия) и **психологическая комфортность** (сохранение позитивного эмоционального фона и долгосрочных отношений с партнерами после завершения контакта). Таким образом, можно утверждать, что коммуникативная компетентность - это сложный социокультурный и психологический феномен, представляющий собой многокомпонентное личностное образование. Её сущность заключается в гармоничном синтезе теоретических знаний, практических поведенческих паттернов, эмоциональной зрелости и ценностных ориентаций, направленных на достижение продуктивного взаимопонимания. Понимание структуры и содержания коммуникативной компетентности открывает широкие возможности для оптимизации образовательных программ в высшей и средней школе, разработки специализированных социально-психологических тренингов, а также для построения систем повышения квалификации специалистов «помогающих» профессий (педагогов, медиков, управленцев), где коммуникация выступает главным орудием труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ландшеер В. де. Концепции оценки качества образования // Перспективы: вопросы образования. — 1989. — № 2. — С. 13–24.
2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М. : Высшая школа, 1990. — 117 с.
5. Hymes D. On Communicative Competence // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. под ред. В. А. Звегинцева. — М. : Изд-во МГУ, 1972. — 259 с. (Оригинальное издание: Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. — Cambridge: MIT Press, 1965).
7. Леонтьев А. А. Психология общения. — 3-е изд. — М. : Смысл, 1999. — 365 с.
8. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — С. 3–23.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
10. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. — М. : Гардарики, 2003. — 223 с.
11. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра психол. наук. — Л. : ЛГУ, 1990. — 403 с.
12. Трофимова Г. С. Структура коммуникативной компетентности в системе профессиональной подготовки специалиста // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2006. № 3. С. 32–41.

ӘОЖ 355.233
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303209

ӘСКЕРИ, АРНАУЛЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ТӘРБИЕ ЖҮЙЕСІН ЖОБАЛАУ ҮШІН ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕНІ БЕЙІМДЕУ МҮМКІНДІКТЕРІНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ИСАБЕКОВ МУХАН КЕЛДИБЕКОВИЧ
Қазақстан Республикасы ҰҚК Шекара академиясының докторанты

МАКСУТОВА ИРИНА ОЛЕГОВНА
Қазақстан Республикасы ҰҚК Шекара академиясының профессоры

ТОЙШЫБЕК ТӨРЕҚАЗЫ ЕСБОЛҒАНҰЛЫ
Қазақстан Республикасы ҰҚК Шекара академиясының докторанты

Аңдатпа. *Мақалада әскери, арнаулы оқу орындарындағы тәрбие жүйесін жобалау үшін шетелдік тәжірибеге талдау жүргізіліп, оны бейімдеудің мүмкіншілігі қарастырылады. Шетелдік тәжірибедегі ортақ үрдістер сипатталып, оң және теріс жақтары салыстырмалы түрде талданады. Осының негізінде әскери, арнаулы оқу орындарындағы тәрбие жүйесіне шетелдік тәжірибені қазақстандық қоғамның жаңғыру үдерісімен сабақтастыра отырып бейімдеу мүмкіншілігі қарастырылады.*

Түйінді сөздер: *шетелдік тәжірибе, әскери тәрбие, тәрбие жүйесін жобалау, бейімдеу, курсант.*

Аннотация. *В статье будет проведен анализ зарубежного опыта для проектирования воспитательной системы в военных, специальных учебных заведениях и рассмотрена возможность ее адаптации. Описаны общие тенденции зарубежного опыта, сравнительно проанализированы плюсы и минусы. На этой основе будет рассмотрена возможность адаптации зарубежного опыта к системе воспитания в военных, специальных учебных заведениях в сочетании с процессом модернизации казахстанского общества.*

Ключевые слова: *зарубежный опыт, военное воспитание, проектирование воспитательных систем, ценности, адаптация, курсант.*

Кіріспе. Қазақстандық әскери, арнаулы оқу орындарындағы тәрбие жұмысының жүйесін жобалауда шетелдік тәжірибені зерттеу дербес теориялық міндет ретінде қарастырылуы тиіс. Мұндағы басты мақсат - басқа мемлекеттің әскери білім беру моделін сол күйінде көшіру емес, оның құндылықтық өзегін, ұйымдастырушылық тетігін, педагогикалық технологиясын және құқықтық шектеулерін талдау арқылы Қазақстанның ұлттық қауіпсіздік, білім беру және құқықтық тәрбие жүйесіне үйлесетін бейімдеу жолдарын айқындау. Қоғамдық сананың жаңғыруы жағдайында мұндай талдау ерекше маңызға ие, өйткені курсант тұлғасын қалыптастыру тек кәсіби әскери даярлықпен шектелмей, оның құқықтық мәдениеті мен азаматтық жауапкершілігі, мемлекеттік мүддеге адалдығы мен ақпараттық тұрақтылығы және әскери ортадағы адамгершілік мінез-құлқы арқылы бағаланады.

Шетелдік тәжірибені әдіснамалық тұрғыдан талдау үшін мына өлшемдерді негізге алу орынды:

- әскери білім беру ұйымдарындағы тәрбиенің конституциялық қағидаттар мен адам құқықтарына, әскери қызметтің заңдылығына және командирлік биліктің құқықтық шегіне сәйкестігін көрсететін нормативтік-құқықтық өлшем;

- құндылықтарды меңгертудің нақты әдістері: кейс-талдау, моральдық-құқықтық дилеммалар, тәлімгерлік, рефлексиялық күнделік, топтық шешім қабылдау, далалық жаттығу кезіндегі мінез-құлықты бақылау, портфолио және кері байланыс жүйесін қамтитын педагогикалық-технологиялық өлшем;

- әскери тәрбиенің ұлттық мәдениетпен, азаматтық қоғаммен, тарихи жадымен және қазіргі қоғамдық санадағы әділет, адалдық, еңбекқорлық, заң мен тәртіп идеяларымен байланысын сипаттайтын мәдени-құндылықтық өлшем.

Қазақстандық контексте шетелдік үлгілерді бейімдеу «Әділетті Қазақстан», «Адал азамат», «Заң және тәртіп» сияқты қоғамдық-саяси бағдарлармен өзара байланыста қарастырылуы керек. Мемлекет басшысының 2024 жылғы Жолдауында заң мен тәртіп, экономикалық өсім және қоғамдық оптимизм бір-бірінен ажырамайтын бағдарлар ретінде ұсынылды [1]. Ұлттық құрылтайда айтылған «Адал азамат» идеясы да тұлғаның адалдығы мен еңбекке жауапкершілігі, отаншылдығы және қоғам алдындағы парызы арқылы ашылады [2]. Демек, әскери, арнаулы оқу орындарында (ары қарай – ӘАОО) шетелдік тәрбие тәжірибесін бейімдеу курсантты тек әскери кәсіби қызметке даярлап қана қоймай, қоғам алдындағы жауапкершілікті түсініп құқықтық норманы ішкі сенім деңгейінде қабылдайтын, экстремизм мен деструктивті ықпалдарға төзімді офицерлік тұлға қалыптастыруды көздейді.

Бірақ нақты бағдарлардың болуымен қатар ӘАОО тәрбие жүйесінің тиімділігін арттыру ғылыми және тәжірибе тұрғысынан да өзектілігін жоймайды. Шетелдік тәжірибені талдау елдер бойынша жай сипаттауға емес, тәрбие жүйесін жобалау үшін қолданылатын салыстырмалы конструкция құруға бағыттау үшін қажет болуда. Мұндай конструкцияда әрбір ел тәжірибесі мына сұрақтарға жауап беруі керек: қандай құндылық офицер тұлғасының өзегі ретінде алынады; бұл құндылық оқу орнының күнделікті өміріне қандай механизмдер арқылы енгізіледі; нәтижені бағалау қандай индикаторлармен жүзеге асады; Қазақстанның ӘАОО жағдайында қандай элементтерді бейімдеуге және қандай элементтерді ұлттық құқықтық-мәдени ортаға сәйкес қайта жобалау қажет.

Зерттеу нәтижелері. Жалпы алғанда, курсанттарды дамытуға арналған әскери жоғары білім беру жүйесі жеке тұлғаны белгілі бір саладағы болашақ маман ретінде қалыптастыру, жүзеге асыру және дамыту үшін сапалы жаңа жағдайлар жасайтын өзара байланысты және бірін-бірі толықтыратын кешенді құрайды. Мұндай жүйені жобалау тәрбие мен білім беру мақсаттарына жетудің тиімді құралын ұсынып, курсанттардың тұлғалық және кәсіби мүмкіндіктерінің өсуінде қозғаушы күш бола алады және олардың мінез-құлықтық және әлеуметтік әлеуетін белгілі бір дәрежеде қалыптастырады.

Жастарға әскери-патриоттық тәрбие берудің 2030 жылға дейінгі тұжырымдамасында жастарға әскери-патриоттық тәрбие берудің халықаралық тәжірибесіне жасалынған талдау азаматтық және Отанды қорғауға әзір болу дағдысы тарих, дәстүр, құндылықтар мен қазіргі заманғы білім беруді үйлестіру арқылы қалыптасатындығын көрсетті. Көптеген елдерде патриоттық тәрбие мәселесі мемлекеттік саясаттың ажырамас бөлігі әрі ұлттық қауіпсіздік пен қоғам бірлігін қамтамасыз етудің стратегиялық міндеті саналады. Қазақстан үшін бұл тәжірибе мәдени өзгешеліктер мен стратегиялық басымдықтарды ескере отырып, халықаралық озық үлгіні ұлттық жағдайға бейімдеу мүмкіндігінің болуымен құнды[3].

Шетелдік жарияланымдардағы тәжірибелерге талдау жасасақ, АҚШ тәжірибесі ар-намыс, мінез-құлық пен көшбасшылықтың бірлігіне негізделгенін көруге болады. АҚШ-тың әскери білім беру жүйесінде, әсіресе Вест-Пойнттағы АҚШ Әскери академиясында, тәрбие жұмысының өзегі «мінезі қалыптасқан көшбасшы» даярлау идеясына негізделеді. Мұнда әскери даярлық дене дайындығымен мақсатты түрде біріктіріле отырып, курсанттың ар-намысқа сай өмір сүруі, жетекшілік етуі мен үздік нәтижеге қол жеткізу үшін ұмтылысымен сипат алады. Тәрбие жұмысы аудиториядан тыс ұйымдастырылатын шаралар жиынтығы ғана емес, сонымен қатар оқу орнының қалыптасқан мәдениеті мен

режимін қамтитын интеграциялық жүйе ретінде көрініс табады. АҚШ үлгісі құндылықты тек декларация ретінде емес, мінез-құлықтың өлшенетін, бақыланатын және рефлексияланатын модел ретінде қарастырады. Бұл тәсіл тәрбие теориясындағы тұлғаның субъектілігін, әрекет арқылы қалыптасуын және әлеуметтік ортада мінез-құлықтың бекітілуін түсіндіретін тұжырымдармен сабақтасады. Әскери ортада көшбасшылықтың құндылықтық іргетасы әлсіз болса, кәсіби құзырет қауіпті құралға айналуы мүмкін. Сол себепті Вест-Пойнттағы «live honorably - lead honorably - demonstrate excellence» үш бағытының мәні офицер алдымен өзі заңды, тәртіпті, моральдық норманы сақтауы керек, содан кейін ғана өзгелерді басқаруға моральдық құқық алуы тиіс деген тұжырымдамасымен құнды болуда [4].

Бұл үлгінің Қазақстан жағдайына бейімделуі ар-намыс кодексін механикалық көшірумен шектелмеуі керек. Қазақстандық ӘАОО-да курсанттың ар-намыс кодексі әскери антпен, Конституцияға деген адалдықпен, «Адал азамат» идеясымен, «Заң және тәртіп» қағидатымен, сыбайлас жемқорлыққа төзбеушілікпен және әскери жарғы талаптарымен үндес болу қажеттігімен маңызды. Сонымен бірге АҚШ тәжірибесін енгізуде бірқатар шектеулер бар. Біріншіден, ар-намыс кодексі курсанттардың бірін-бірі бақылау немесе жазалау құралына айналмауы керек. Ол құқықтық рәсімдермен, әділ тыңдалыммен және тұлғаның қадір-қасиетін қорғаумен үйлесуі тиіс. Екіншіден, мінез-құлықты бағалау субъективті әсерге сүйенсе, әділетсіздік қаупі туындауы мүмкін. Сондықтан ӘАОО жағдайында әрбір құндылықтық индикатор нақты мінез-құлық фактілерімен, бақылау карталарымен, тәлімгер жазбасымен, өзіндік рефлексиямен және қажет болған жағдайда психологиялық-педагогикалық диагностикамен расталуы қажет.

«Serve to Lead» қағидасы және құндылықтарды тұрақты қайта қарау мәдениетіне негізделген Ұлыбритания тәжірибесі. Ұлыбритания Корольдік әскери академиясы (Сандхерст) тәжірибесі офицерлік тәрбие мен көшбасшылықты «Serve to Lead» - «қызмет ету арқылы жетекшілік ету» қағидасымен байланыстырады. Ресми деректер бойынша Сандхерст Ұлыбритания армиясының барлық офицерлерін даярлайтын негізгі оқу орны болып табылады және офицерлік даярлықта көшбасшылық, кәсіби стандарт және қызмет ету идеясы орталық орын алады [5].

Бұл қағида әскери басшылықты билік жүргізу емес, жауапкершілік алу, бағыныстыларға қамқорлық жасау, тапсырманың орындалуы мен адамдардың қауіпсіздігін қатар ойлау ретінде түсіндіреді. Бұның маңызды ерекшелігі болып, құндылықтарды ұжымдық мәдениетке енгізумен қатар оларды жүйелі түрде талдау және қайта қарау рәсімдерінің болуымен байланысты. Қарулы күштердің құндылықтары тұрақты, бірақ олардың практикалық мәні әртүрлі операциялық, әлеуметтік және мәдени жағдайда қайта нақтылауды талап етеді. Бұл тұжырым ӘАОО үшін аса маңызды, өйткені құндылықтық тәрбие бір рет бекітілген мәтінмен шектелсе, ол тез формалдық сипат алып кетуі мүмкін, сондықтан да құндылықтарды тұрақты талдау мен нақтылау арқылы оны тірі педагогикалық механизмге айналуын қамтамасыз етіп отыру керек. Ұлыбритания үлгісіндегі бұл тұжырым офицердің кәсіби беделі оның бағыныстыларға қатынасынан, шешім қабылдау мәдениетінен және моральдық жауапкершілігінен көрінетінін көрсетеді.

Ұлыбритания тәжірибесінің бейімдеу мүмкіншілігі оның ұзақ институционалдық дәстүрге, кәсіби армия мәдениетіне және нақты тарихи контекстке сүйенетіндігінде. Қазақстандық ӘАОО-да бұл тәжірибені енгізу үшін алдымен командирлер мен оқытушылардың өздерін «қызмет етуші көшбасшылық» логикасына даярлау қажет. Егер педагогикалық және командирлік құрам құндылықтарды тек курсанттан талап етіп, өзі күнделікті іс-әрекетте сол құндылықты көрсетпесе, онда бұл жүйе сенім тудырмайды. Сондықтан бұл үлгіні бейімдеудің бірінші объектісі курсант емес, тәрбие субъектілерінің кәсіби мәдениеті болуы тиіс.

«Формадағы азамат» тұжырымдамасына негізделген Германия тәжірибесі. Германия Бундесверінің әскери тәрбие философиясы Innere Führung, яғни ішкі басшылық

және азаматтық білім беру тұжырымдамасына негізделеді. Бұл тұжырымдама әскери қызметшіні демократиялық құқықтық мемлекеттің саналы азаматы ретінде қарастырады. «Формадағы азамат» идеясы әскери қызметшінің құқықтық мемлекет құндылықтарына, адам қадір-қасиетіне, парламенттік бақылауға және заңды бұйрыққа бағынуға негізделген кәсіби бірегейлігін қалыптастырады[6].

Германия тәжірибесінде тәртіп соқыр бағыну ретінде емес, заңдылыққа негізделген саналы бағыну ретінде түсіндіріледі. Әскери қызметші бұйрықты орындауға міндетті, бірақ заңсыз бұйрықты орындамауға да құқықтық және моральдық жауапкершілігі бар. Бұл қағида құқық теориясындағы құқық үстемдігі, тұлғаның қадір-қасиеті және мемлекеттік биліктің құқықпен шектелуі идеяларымен байланысты. Innere Führung тәжірибесінің педагогикалық құндылығы - азаматтық білім, әскери этика және құқықтық жауапкершілікті бір жүйеге біріктіруінде.

Қазақстандық ӘАОО-да бұл үлгіні мемлекетке адал қызмет ету, тәуелсіздік, конституциялық патриотизм, қоғамдық келісім және қауіпсіздік мүдделерімен байланыстыра қайта жобалауға болады. Сондықтан «формадағы азамат» ұғымы Қазақстан жағдайында «заңға адал, Отанға берілген, азаматқа құрметпен қарайтын әскери-кәсіби тұлға» ретінде түсіндірілуі мүмкін.

Ұлтқа қызмет, қауіпсіздік мәдениеті және кәсіби құндылықтарды күнделікті әрекетке енгізу тұжырымдамасына негізделген Сингапур тәжірибесі. Сингапур қарулы күштерінің тәжірибесі шағын мемлекет жағдайында ұлттық қауіпсіздікті бүкіл қоғамның жауапкершілігі ретінде түсіндірумен ерекшеленеді. Singapore Army ресми материалдарында армия құндылықтары қатарында елге адалдық, көшбасшылық, тәртіп, кәсібилік, жауынгерлік рух, этика, сарбаздарға қамқорлық және қауіпсіздік сияқты бағыттар көрсетіледі [7]. Бұл құндылықтар әскери дайындықтың техникалық жағын ғана емес, әскери ұйымның күнделікті мінез-құлқын, қауіпсіздік тәртібін және өзара сенімін реттейді. Сингапур үлгісінің қауіпсіздік мәдениетін тәрбиенің дербес әрі орталық компоненті ретінде қарастырып, ұлтқа қызмет идеясын азаматтық жауапкершілікпен тығыз байланыстырады. Және бір ерекшелігі кәсіби құндылықтарды қысқа, түсінікті және күнделікті әрекетке бағытталған форматта беруінде.

Қазақстандық ӘАОО-да Сингапур тәжірибесін бейімдеу үшін қауіпсіздік пен қамқорлықты тәрбие индикаторларына енгізу қажет. Көп жағдайда біздегі тәрбие нәтижесі тәртіп бұзушылық саны, іс-шара саны немесе қатысу пайызы арқылы өлшенеді. Ал қауіпсіздік мәдениеті үшін басқа индикаторлар қажет, мысалы: курсанттың тәуекелді тануы; жарақаттың алдын алуға қатысуы; қауіп туралы ашық айтуға дайын болуы; командирдің қауіпсіздік бойынша кері байланыс беруі; жаттығудан кейінгі дебрифинг сапасы; психологиялық қысым немесе бейресми қатынас белгілерін ерте хабарлау. Бұл индикаторлар тәрбие жүйесін профилактикалық сипатқа көшіру арқылы нәтижеге қол жеткізуімен маңызға ие болады.

Ел/модель	Құндылықтық өзек	Ұйымдастыру тетігі	Педагогикалық әдістер	Қазақстанға бейімдеу мүмкіндігі
АҚШ, Вест-Пойнт	Ар-намыс, мінез-құлық, көшбасшылық, академиялық адалдық	Көшбасшылықты академиялық, әскери және дене даярлығымен біріктіру; ар-намыс кодексі	Этикалық дилемма, портфолио, тәлімгерлік, мінез-құлық индикаторлары	«Адал азамат» және «Заң және тәртіп» қағидатымен үндес ар-намыс кодексін енгізу
Ұлыбритания, Сандхерст	Қызмет ету арқылы жетекшілік	Офицерлік даярлықтың дәстүрлі және	Көшбасшылық жағдайлары, кері байланыс,	Курсанттық тәлімгерлік пен қызмет етуші

	ету, борыш, жауапкершілік	заманауи стандарттарын біріктіру	құндылықтарды талдау	көшбасшылық модулін құру
Германия, Innere Führung	Құқықтық мемлекет, формадағы азамат, заңды бұйрық	Азаматтық білім беру мен әскери этиканы біріктіру	Құқықтық-этикалық практикум, бұйрықтың заңдылығын талдау	Саналы тәртіп, құқықтық мәдениет және конституциялық патриотизм модулін күшейту
Сингапур	Елге адалдық, кәсібилік, қауіпсіздік, сарбазға қамқорлық	Ұлттық қызмет мәдениеті, қысқа құндылықтық формулалар	Қауіпсіздік дебрифингі, тәуекелді ерте хабарлау, командалық жауапкершілік	Қауіпсіздік мәдениеті мен қамқорлықты тәрбие индикаторларына енгізу

Кесте 1 - ӘАОО тәрбие жүйесін жобалау үшін шетелдік тәжірибенің салыстырмалы сипаттамасы.

Шетелдік тәжірибедегі ортақ үрдістер мен олардың теориялық мәніне талдау жүргізгенде тәжірибелердің әртүрлілігіне қарамастан, оларда бірнеше ортақ үрдіс бар екендігі байқалады. Бірінші үрдіс - тәрбие жұмысының интеграциялық сипаты. Шетелдік жетекші әскери оқу орындарында тәрбие жеке жоспар немесе мерекелік іс-шаралар жиынтығы ретінде емес, оқу бағдарламасының, әскери режимнің, командирлік қатынастың, дене дайындығының, академиялық адалдықтың және әлеуметтік ортаның бірлігінде іске асады. Бұл жүйелік тәсіл ӘАОО жағдайында да тәрбие жұмысының барлық компонентін бір мақсатқа бағындыруды талап етеді.

Екінші үрдіс - құндылықтарды мінез-құлық индикаторларына айналдыру. «Адалдық», «борыш», «құрмет», «қызмет», «құқықтық жауапкершілік» сияқты ұғымдар нақты әрекетпен өлшенбесе, декларациялық сипатта қалады. Сондықтан шетелдік тәжірибеде құндылықтардың мазмұны курсанттың күнделікті әрекеті арқылы ашылады: тапсырманы адал орындау, жалған ақпарат бермеу, жолдасына көмектесу, қауіпсіздік талабын бұзбау, заңсыз бұйрықты ажырату, азаматқа құрмет көрсету, өзінің қатесін мойындау. Қазақстандық ӘАОО-да да тәрбие нәтижесін осындай мінез-құлықтық көрсеткіштер арқылы жобалау маңызды.

Үшінші үрдіс - көшбасшылық тәрбиесінің моральдық және құқықтық өлшеммен байланысуы. АҚШ пен Ұлыбритания тәжірибесінде көшбасшының басты белгісі тиімді басқару ғана емес, әділдік, адалдық, қызмет ету және жауапкершілік. Германия тәжірибесінде көшбасшылық заңдылықпен, адам қадір-қасиетімен және құқықтық шекпен байланысады. Бұл ӘАОО үшін маңызды, өйткені әскери және арнаулы қызметте өкілеттік пен күш қолдану мүмкіндігі бар. Мұндай өкілеттік құқықтық сана мен моральдық жауапкершілікпен шектелмесе, қызметтік бұрмалаушылық, бейресми қысым немесе азаматтардың сенімін жоғалту қаупі туындайды.

Төртінші үрдіс - тәрбие субъектілерінің кәсіби даярлығына назар аудару. Шетелдік үлгілер көрсеткендей, тәрбие сапасы тек курсанттың дайындық деңгейіне емес, командирдің, куратордың, оқытушының және тәлімгердің педагогикалық мәдениетіне байланысты. Сондықтан ӘАОО-да тәрбие жүйесін жобалау кезінде «курсантқа не үйретеміз?» деген сұрақпен қатар «оны кім және қандай әдіспен қалыптастырады?» деген сұрақ қойылуы тиіс. Бұл faculty development, командирлік-педагогикалық семинар, тәлімгерлер мектебі және әдістемелік қолдау жүйесін енгізуді талап етеді.

Бесінші үрдіс - кері байланыс пен бағалаудың күшеюі. Тәрбие жұмысын дәстүрлі түрде жоспарланған іс-шараның орындалуы арқылы бағалау жеткіліксіз. Шетелдік

тәжірибе ұжымдық климат, құндылықтарды түсіну, командалық сенім, психологиялық қауіпсіздік, құқықтық мінез-құлық, қауіпсіздік мәдениеті, академиялық адалдық және түлектердің қызметтік бейімделуі сияқты күрделі индикаторларды қолдануға бағытталады. Қазақстандық ғылыми ортадағы экожүйелік бағалау жөніндегі соңғы зерттеулер де тәрбие нәтижесін білім беру ұйымының тұтас ортасы арқылы өлшеу қажеттігін дәлелдейді.

Алтыншы үрдіс - цифрлық және ақпараттық орта ықпалының артуы. Қазіргі курсант әлеуметтік желі, жасанды интеллект, ашық ақпарат көздері, медиаманипуляция және киберқауіптер жағдайында қалыптасады. Сондықтан әскери тәрбие цифрлық этиканы, ақпараттық қауіпсіздікті, дереккөзді тексеруді, қызметтік құпияны сақтауды, онлайн коммуникациядағы кәсіби беделді және алгоритмдік құралдарды жауапты пайдалануды қамтуы тиіс. Бұл мәселе әскери педагогика үшін жаңа бағыт болғанымен, қазіргі қауіпсіздік жағдайында тәрбие жүйесінің міндетті компонентіне айналуы қажет.

Қорытынды. Шетелдік тәжірибені талдау ӘАОО-дағы тәрбие жұмысы жүйесін жобалауда бірқатар теориялық және практикалық тұжырым жасауға мүмкіндік береді. Біріншіден, тиімді әскери тәрбие жүйесі құндылықты, құқықты және кәсіби әрекетті біртұтас құрылым ретінде қарастырады. АҚШ тәжірибесінде бұл ар-намыс пен көшбасшылықтың бірігуі арқылы, Ұлыбританияда қызмет етуші көшбасшылық және оқу бағдарламасы мен оқытушы құзыретін дамыту арқылы, Германияда құқықтық мемлекет құндылықтары арқылы, Сингапурда қауіпсіздік және кәсіби құндылықтарды күнделікті әрекетке енгізу арқылы көрінеді. Екіншіден, шетелдік тәжірибені бейімдеудің негізгі өлшемі оның Қазақстанның құқықтық және құндылықтық кеңістігімен сәйкес болуы тиіс. ӘАОО тәрбие жүйесінің стратегиялық өзегі Қазақстан Республикасының конституциялық негіздерімен, әскери қызмет саласын реттейтін нормативтік құқықтық актілердің талаптарымен, әскери-патриоттық тәрбие жөніндегі мемлекеттік саясатпен, «Біртұтас тәрбие» бағдарламасымен және қоғамдық сананың жаңғыруы жағдайындағы ішкі саясат тұжырымдамасымен, «Адал азамат», «Заң және тәртіп» идеяларымен байланысуы қажет. Бұл байланыс болмаса, шетелдік тәжірибе сыртқы форма ретінде ғана қалады. Үшіншіден, бейімдеу мазмұндық емес, жүйелік сипатта болуы керек. Яғни жеке бір тренингті, кодексті немесе сауалнаманы енгізу жеткіліксіз. Құндылықтық мақсат, оқу нәтижесі, модульдік мазмұн, педагогикалық технология, командирлік үлгі, курсанттық субъектілік, мониторинг және түзету бір басқару цикліне біріктірілгенде ғана шетелдік тәжірибе ӘАОО жағдайында нақты нәтижеге айналады.

Қорытындылай келе, шетелдік тәжірибені бейімдеу Қазақстандық ӘАОО-дағы тәрбие жұмысы жүйесін жаңғыртудың ресурсы болып табылуы мүмкін. Бірақ бұл ресурс ұлттық құқықтық тәртіп, мемлекеттік саясат, қазақстандық патриотизм, әскери-кәсіби талап және білім алушының тұлғалық дамуы арасындағы теңгерім сақталғанда ғана тиімді. Сондықтан ӘАОО-да тәрбие жүйесін жобалау шетелдік үлгілерді салыстырмалы талдау, ұлттық құндылықтарды әдіснамалық негіздеу, нақты педагогикалық технологияларды таңдау, тәуекелді басқару және нәтижені дәлелді бағалау арқылы жүзеге асырғанда ғана тиімді болуы мүмкін.

ҚОЛДАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Тоқаев Қ.К. Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм: Қазақстан халқына Жолдауы. - Астана, 2 қыркүйек 2024 ж. - URL: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-adiletti-kazakstan-zan-men-tartip-ekonomikalyk-osim-kogamdyk-optimizm-atty-kazakstan-halkyna-zholdauy-285014 (қаралған күні: 04.09.2026).
2. Тоқаев Қ.К. Адал адам - Адал еңбек - Адал табыс: Ұлттық құрылтайдың үшінші отырысында сөйлеген сөзі. - Атырау, 15 наурыз 2024 ж. - URL: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-ulttyk-kuryltaydyn-ushinshi-otyrysyna-katysty-152125 (қаралған күні: 04.09.2026).
3. Жастарды әскери-патриоттық тәрбиелеудің 2030 жылға дейінгі тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 24 қарашадағы №1039 қаулысы. (07.11.2025жылғы өзгерістерімен). - URL:
4. https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001039 (қаралған күні: 04.09.2026).
5. United States Military Academy. Becoming a Leader of Character: West Point Leader Development System. - West Point, 2025. - URL: https://www.westpoint.edu/about/leader-development (accessed: 04.09.2026).
6. British Army. Royal Military Academy Sandhurst. - URL: https://www.army.mod.uk/learn-and-explore/about-the-army/army-training/royal-military-academy-sandhurst/ (accessed: 04.09.2026).
7. Deutschland.de. The Bundeswehr and democracy: the army's inner values. - 2025. - URL: https://www.deutschland.de/en/topic/politics/bundeswehr-and-democracy-citizens-in-uniform (accessed: 04.09.2026).
8. MINDEF Singapore. Our Mission and Vision. - Updated 14 July 2025. - URL: https://www.mindef.gov.sg/web/portal/army/about-the-army/our-mission-and-vision (accessed: 04.09.2026).

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303216

THE FOUNDATIONS AND DYNAMICS OF LEXICAL SALIENCE IN ENGLISH VOCABULARY ACQUISITION AND DISCOURSE

NIGAR KHANLAR BAGIROVA
Ph.D. Senior teacher, Azerbaijan University of Languages, Chair of English Lexicology
Baku, Azerbaijan

Abstract. *Lexical salience plays a pivotal role in vocabulary acquisition, discourse analysis, and cognitive processing within English language study. This paper explores the core mechanisms that cause specific English words to stand out in communication, focusing on phonological prominence, semantic intensity, frequency, and morphological novelty. By examining how distinct phonetic patterns, emotional resonance, and contextual unpredictability command attentional priority, the study highlights how salient vocabulary influences reader engagement and memory retention. Furthermore, the practical implications for language pedagogy are discussed, demonstrating how intentional leverage of word salience can enhance targeted vocabulary acquisition and instructional design. Ultimately, understanding the factors behind lexical salience provides valuable insights for educators, linguists, and material developers aiming to optimize vocabulary learning outcomes.*

Key words: *vocabulary acquisition, cognitive processing, semantic intensity, phonological prominence, language pedagogy, word retention*

Introduction

Lexical salience refers to a word's ability to stand out and capture a listener's or reader's attention. In English, certain words demand more cognitive processing power due to distinct linguistic, psychological, and contextual factors [7, p.20].

Lexical salience is an important concept for understanding how words attract attention, are processed, stored, retrieved, and interpreted in English. It refers broadly to the degree to which a lexical item or meaning stands out in relation to competing linguistic information. Salience is not determined by a single property of a word; rather, it emerges from the interaction of frequency, familiarity, concreteness, semantic relevance, contextual distinctiveness, perceptual prominence, and learners' previous linguistic experience. In second-language vocabulary acquisition, salient lexical items are more likely to attract learners' attention and become targets of subsequent processing and learning. At the same time, discourse context can modify the salience of a lexical item by increasing its communicative relevance or by creating an unexpected interpretation. [2, p.150]. This article examines the theoretical foundations of lexical salience, its principal linguistic and cognitive determinants, and its role in English vocabulary acquisition and discourse comprehension. Particular attention is given to the relationship between salience, frequency, attention, contextual diversity, lexical access, figurative meaning, and instructional practice. The article argues that lexical salience should be regarded as a dynamic phenomenon that develops through the interaction of linguistic input, cognitive processing, learner experience, and discourse context.

The purpose of this article is to examine the foundations and dynamics of lexical salience in English vocabulary acquisition and discourse. The article focuses on five major questions: what makes a lexical item salient, how salience interacts with frequency and familiarity, how salience influences vocabulary acquisition, how discourse changes lexical salience, and how the concept can be applied in English language teaching.

First, we examine the structural and cognitive determinants of salience, dividing them into perceptual (phonological and orthographic), semantic-affective (concreteness, emotional valence, and arousal), and probabilistic (frequency, statistical surprisal, and contextual expectancy) dimensions.

Second, we explore the psycholinguistic architectures that govern salience processing, contrasting bottom-up sensory extraction with top-down predictive processing models.

Third, we address the pedagogical and applied implications for second language instruction, focusing on how salience can be manipulated through instructional design, visual enhancements, and communicative task construction to optimize vocabulary learning. Finally, we establish a theoretical roadmap for future empirical research, emphasizing neuroimaging, computational modeling, and eye-tracking methodologies.

Vocabulary constitutes one of the central components of successful communication in English. Knowledge of vocabulary involves considerably more than knowing the dictionary definition of individual words. Learners must develop knowledge of word forms, meanings, grammatical behavior, collocations, semantic associations, register, and contextual use. Consequently, understanding how particular words become noticeable and memorable is an important issue in vocabulary acquisition and language processing [15, c.280].

One concept that helps explain this process is ***lexical salience.*** In general terms, salience concerns the extent to which a stimulus stands out and attracts attention. In language, a lexical item can become salient because it is frequent, familiar, semantically important, perceptually prominent, unexpected, emotionally significant, or particularly relevant to the communicative context. Salience therefore involves both properties of the linguistic signal and characteristics of the language user [14, c.300].

The concept of salience has been discussed in psychology, linguistics, psycholinguistics, pragmatics, and second-language acquisition. From a psychological perspective, salient stimuli are more likely to attract attention and enter subsequent cognitive processing. In language learning, this principle is important because attention is a limited cognitive resource [2, p.202].

In the study of linguistics, psycholinguistics, and cognitive science, researchers have long sought to understand why certain linguistic elements capture immediate attentional focus while others pass through cognitive architecture almost imperceptibly. At the heart of this phenomenon is the concept of salience—a psychological and perceptual construct referring to the degree to which a stimulus stands out relative to its surrounding context. When applied to lexical items, salience governs the allocation of cognitive resources during language comprehension and production [17, c.305].

Lexical salience can therefore be understood as the relative prominence of a word, expression, or lexical meaning within a particular linguistic and cognitive environment. Importantly, salience should not be treated as an absolute property of a word. The same lexical item can be highly salient in one context and relatively inconspicuous in another.

Research in second-language acquisition demonstrates that attention and salience influence which linguistic features learners notice and subsequently process. Cintrón-Valentín and Ellis for example, show that physical form, prior experience, learned attention, and instructional focus interact in determining how learners process linguistic cues. Their discussion demonstrates that more perceptually salient elements may receive greater attention than less salient grammatical features [2, p.203].

Lexical salience is particularly relevant to vocabulary acquisition because learners encounter thousands of lexical items in spoken and written English. They cannot consciously process all linguistic information with equal intensity. Consequently, some words become prominent and receive deeper processing, whereas other words remain relatively unnoticed. This difference may influence both incidental vocabulary learning and the development of lexical proficiency [8, p.33].

For example, the word *virus* may have relatively low salience in a general conversation about literature but become highly salient in a medical discussion. Similarly, *deadline* may become especially salient for a university student during examination periods. Contextual relevance consequently interacts with lexical properties in determining prominence.

Giora proposes that salient meanings have a processing advantage and argues that lexical salience is associated with factors such as conventionality, frequency, and familiarity. Her work on literal and figurative language suggests that meanings already strongly represented in the mental lexicon may receive initial processing priority even when contextual information favors another interpretation [7, p.919].

Frequency is one of the most important factors associated with lexical processing and vocabulary acquisition. Words encountered frequently tend to develop stronger representations in memory and become easier to recognize and retrieve.

However, frequency alone does not determine lexical salience. Research on vocabulary acquisition increasingly emphasizes that frequency must be considered together with contextual diversity and other properties of lexical items. Crossley, Subtirelu, and Salsbury, for example, examined frequency, contextual diversity, and contextual distinctiveness in relation to early L2 English lexical production [3, p.727].

Repeated encounters provide learners with opportunities to strengthen form-meaning associations. Nevertheless, repetition occurring in highly restricted contexts may not have the same effect as exposure across different communicative situations. A word encountered in multiple contexts may acquire a more flexible and robust representation.

Familiarity refers to the extent to which a linguistic form or meaning is already known to a language user. Familiar words can be processed rapidly because their representations are well established.

At the same time, novelty can increase attention. A completely unfamiliar lexical item may attract attention precisely because it violates expectations. Thus, there is a dynamic relationship between familiarity and salience: familiar items can be salient because they are highly accessible, while unfamiliar items can be salient because they are unexpected or informationally prominent.

Concrete words such as *apple*, *river*, *chair*, and *mountain* are often easier to associate with perceptual experience than abstract words such as *justice*, *possibility*, or *complexity*. Such differences can influence lexical processing and acquisition.

Crossley, Kyle, and Salsbury examined lexical information properties including concreteness, familiarity, and meaningfulness in longitudinal L2 spoken data. Their findings showed relationships between changes in lexical properties and development in academic English proficiency [3, p.728].

The role of concreteness does not mean that abstract vocabulary is necessarily less important or less learnable. Rather, concrete vocabulary can provide stronger perceptual or conceptual associations, whereas abstract vocabulary may require richer contextual and semantic support.

A word becomes more salient when it is directly related to the communicative purpose of an interaction. In a lecture about climate change, words such as *emissions*, *carbon*, *temperature*, and *sustainability* are likely to receive greater attention than unrelated vocabulary.

Semantic relevance is particularly important in English for Specific Purposes (ESP), where learners encounter terminology associated with their professional or academic fields. A medical student, for example, will attach greater importance to terms such as *diagnosis*, *symptom*, and *treatment* than to lexical items outside the medical domain.

The physical characteristics of linguistic forms can also influence salience. Stress, pronunciation, position, visual highlighting, repetition, and orthographic distinctiveness may increase the likelihood that a form attracts attention.

Cintrón-Valentín and Ellis emphasize the importance of physical salience and learner attention in second-language acquisition. Their research shows that learners do not necessarily attend equally to all linguistic forms and that instructional manipulation can alter attention to less salient features [9, p.20].

Morphological structure can contribute to lexical salience. Complex English words often contain stems and affixes whose transparency varies. For example, *unhappy* has a relatively transparent relationship between *un-* and *happy*, whereas the relationship between the components of some less transparent complex words is more difficult to identify [15, c.284].

Giraudo and Dal Maso discuss how the salience of complex words and their constituent parts can affect lexical access. They identify factors including phonological properties, position, formal distinctiveness, morphological transparency, consistency, and semantic relationships [6, p.77].

Morphological salience can therefore support vocabulary expansion by allowing learners to recognize relationships among word families, such as:

- *develop → development → developmental*;
- *communicate → communication → communicative*;
- *educate → education → educational*.

Awareness of such relationships can increase the efficiency of vocabulary learning.

Vocabulary acquisition depends on exposure, attention, retrieval, contextual interpretation, and repeated use. Lexical salience can influence each of these processes [5, p.703].

Learners are exposed to substantially more language than they can consciously attend to. Consequently, attention functions as an important mechanism for determining which elements of input receive deeper processing.

Relevance. Salient words are more likely to attract attention. Once attention is directed toward a lexical item, the learner can establish or strengthen associations among its pronunciation, spelling, meaning, grammatical behavior, and contextual use.

This does not mean that only salient vocabulary can be learned. Incidental learning can occur without deliberate attention, particularly through repeated exposure. However, salience can increase the probability that a learner notices and remembers a lexical item.

Vocabulary development is not limited to comprehension. Learners also need opportunities to use newly acquired words [10, p.220].

Crossley, Kyle**,** and Salsbury found strong associations between L2 lexical input and output in longitudinal spoken data [5, p.712]. Learners were more likely to repeat word types found in their input, demonstrating the importance of the relationship between exposure and production.

This suggests a dynamic cycle:

input → attention → lexical processing → memory → retrieval → output → further input

Within this cycle, lexical salience can determine which words become especially available for later production.

Learners frequently acquire vocabulary while reading, listening, watching videos, participating in conversations, or completing other meaning-focused activities.

Research on incidental vocabulary learning has demonstrated that salience can be an important factor. A recent study of game-enhanced L2 learning reported that, among the vocabulary-related variables examined, salience significantly influenced vocabulary acquisition and retention; learner attention and interest were also important [3, p.55].

This finding supports the view that vocabulary learning is influenced not simply by how many times a word occurs but also by how noticeable and meaningful the word is to the learner.

It is important to distinguish frequency from salience. A very frequent function word such as the may occur thousands of times but attract little conscious attention because it is highly familiar and predictable. Conversely, a relatively infrequent technical term may become highly salient because it is central to a particular communicative situation [5, p.45].

Thus:

high frequency ≠ necessarily high conscious salience

and:

low frequency ≠ necessarily low salience

Lexical salience also plays a significant role in discourse comprehension and production. Discourse does not simply contain words; it organizes information according to communicative goals.

A lexical item can become salient because it introduces a new topic, contrasts with previously mentioned information, expresses the central proposition, or is repeated strategically.

For example:

The experiment produced unexpected results. These ***results*** changed the direction of the research.

The repetition of results reinforces its discourse prominence. The lexical item becomes a central organizing element within the discourse.

Ellis emphasizes the interaction between linguistic and situational salience in communication. He distinguishes between inherent salience, collective salience, and emergent situational salience. In this framework, lexical choices can be influenced by prior experience, shared knowledge, and the immediate communicative situation [9, p.20].

This approach demonstrates why lexical salience should be considered dynamic. A word's prominence can change during an interaction as the topic, speaker intentions, and discourse context develop.

English contains a large number of polysemous words whose meanings vary according to context.

Examples include:

- *head* — body part / leader / top or front;
- *branch* — part of a tree / organizational division;
- *paper* — material / academic article / examination;
- *field* — physical area / academic discipline;
- *bank* — financial institution / side of a river.

The existence of multiple meanings creates potential competition during lexical processing

Giora's work suggests that salient meanings may receive initial processing priority because they are strongly represented in the mental lexicon.

For L2 learners, this may create difficulties when the context requires a less familiar meaning. Learners may initially activate the meaning they have learned most strongly rather than the contextually appropriate interpretation [4, p.702].

Consequently, vocabulary instruction should not focus exclusively on isolated dictionary meanings. Learners should encounter polysemous words across diverse contexts.

Idioms, metaphors, and other figurative expressions provide a particularly interesting example of lexical salience.

Cieślick**a** investigated the processing of English idioms by advanced Polish learners and found evidence that literal meanings of idiom constituents can enjoy processing priority over figurative interpretations. Her findings support the importance of lexical salience in L2 idiom comprehension [1, p.115].

For example, when learners encounter: *break the ice*. They may initially activate the literal meanings of break and ice before integrating the expression's conventional figurative meaning.

This illustrates an important distinction between lexical salience and contextual interpretation. A highly salient lexical meaning can be activated first, while discourse context subsequently guides the learner toward the intended interpretation [13, p.165].

Lexical salience should not be understood as a fixed characteristic of words. Instead, it changes over time as a consequence of experience.

Several processes contribute to this development:

1. *Repeated exposure* strengthens lexical representations.
2. *Contextual diversity* expands semantic and pragmatic knowledge.
3. *Successful retrieval* increases accessibility.

4. *Communicative relevance* raises situational salience.
5. *Instructional enhancement* can direct attention to otherwise unnoticed forms.
6. *Linguistic experience* modifies expectations and attentional patterns.
7. *Discourse repetition* reinforces topical prominence.

The relationship between salience and learning can therefore be represented as a dynamic system:

Exposure → attention → processing → learning → increased accessibility → future salience

At the same time, the reverse relationship can occur:

Existing knowledge → expectations → selective attention → interpretation of new input

This reciprocal relationship helps explain why advanced learners process English differently from beginners. Their previous lexical knowledge changes what they notice and how they interpret new words [8, p.33]. Teachers can make target vocabulary more noticeable through:

- *typographical highlighting;*
- *repetition;*
- *pronunciation practice;*
- *images;*
- *diagrams;*
- *captions;*
- *contextualized examples;*
- *audio-visual materials.*

Such techniques can help direct learners' attention toward target vocabulary.

Words should be introduced in meaningful contexts rather than exclusively through isolated lists. Context provides semantic, pragmatic, and collocational information and helps learners understand how lexical items function in actual communication [11, p.160].

For example, teaching *conduct* together with:

- *conduct research*;
- *conduct an experiment*;
- *conduct an interview*;

Repeated exposure is essential for strengthening lexical knowledge. Vocabulary should therefore be recycled across lessons and communicative activities [14, c.370].

A word introduced in reading can later appear in:

- *listening;*
- *speaking;*
- *writing;*
- *vocabulary exercises;*
- *academic discussion.*

Such recycling can increase both accessibility and contextual flexibility.

Teaching word families can increase lexical efficiency. Learners should be encouraged to recognize relationships among roots, prefixes, and suffixes.

For example:

create → creative → creativity → creatively → recreation

Morphological awareness can help learners infer meanings of unfamiliar words and establish connections within the mental lexicon.

Less salient linguistic features may require explicit attention. Research on salience in L2 acquisition indicates that instructional focus can increase learners' sensitivity to linguistic forms that would otherwise receive insufficient attention [4, p.701].

Teachers can therefore combine meaning-focused communication with brief periods of explicit vocabulary and language-form attention.

Digital communication has introduced new environments in which lexical salience is created through visual, social, and technological mechanisms [3, p.722].

Online texts frequently use:

- *capitalization;*
- *repetition;*
- *emojis;*
- *hashtags;*
- *hyperlinks;*
- *bold formatting;*
- *notifications;*
- *short lexical forms;*
- *specialized terminology.*

These features can increase the prominence of particular lexical items.

Computational linguistics also treats word salience as an important problem. Samardzhiev, Gargett, and Bollegala for example, developed neural word-salience scores for identifying words that are particularly informative within discourse. Their work connects computational measures of word salience with psycholinguistic properties such as concreteness and imageability [8, p.41].

This creates an important interdisciplinary connection between lexical salience in human language processing and automatic language-processing systems.

Discussion

Despite considerable research, several aspects of lexical salience require further investigation.

First, frequency and salience cannot be treated as interchangeable concepts. A better understanding is needed of how frequency interacts with contextual diversity, learner proficiency, familiarity, and communicative relevance.

Second, the relationship between salience and different input modalities requires additional research. Reading, listening, and multimedia exposure may make different aspects of lexical form salient. Recent research continues to investigate differences between reading and listening in incidental vocabulary acquisition.

Third, more research is needed on lexical salience in multilingual and digitally mediated environments. Contemporary English users frequently encounter English through social media, online education, gaming, professional platforms, and audiovisual content. These environments provide distinctive patterns of repetition, attention, and contextual exposure.

Fourth, computational measures of lexical salience could be integrated with psycholinguistic measures. Such integration could contribute to improved vocabulary profiling, adaptive learning systems, corpus-based teaching materials, and automated assessment [12, p.229].

This observation is particularly significant for English learners. A learner who has acquired the literal meaning of *break* may initially activate that meaning when encountering the expression *break the ice*, even though the phrase has a figurative interpretation. Thus, lexical salience can influence not only whether a word is noticed but also which meaning becomes initially available during comprehension [3, p.722].

Lexical salience is multidimensional. Several interacting factors contribute to the prominence of lexical items.

Lexical salience is not a monolithic property inherent solely to a word's physical structure; rather, it emerges from an intricate interaction between the stimulus, the immediate co-text, the communicative environment, and the prior knowledge or cognitive state of the language user. A word like lightning may possess high salience due to its vivid imagery and emotional associations, whereas a low-frequency technical term like syzygy gains salience through orthographic rarity and morphological novelty [17, с.320].

Understanding lexical salience is vital across multiple domains:

Psycholinguistics: It explains variations in lexical access times, eye-gaze duration during reading, and memory consolidation.

Applied Linguistics & SLA: It clarifies why adult L2 learners notice certain target structures or words effortlessly while remaining systematically blind to others.

Pedagogy: It empowers educators to design materials that strategically amplify or lower lexical prominence to facilitate balanced vocabulary growth.

This study explores the primary mechanics driving word salience in English, models the underlying cognitive processing paradigms, and demonstrates how educators can harness salience to optimize language instruction [12, p.224].

The study of salience draws heavily on Gestalt psychology, particularly the Figure-Ground Principle. In visual perception, humans naturally separate an object (the figure) from its surrounding background (the ground). Translating this to linguistics, a salient word functions as the "figure" rising out of the "ground" of ambient running text or speech [7, p.919].

Cognitive linguistics, particularly through the work of Ronald Langacker and Leonard Talmy, formalizes this distinction via terms like trajector (the primary figure of attention) and landmark (the reference point). Lexical items that inherently possess high conceptual autonomy, sharp contrast, or affective intensity naturally function as linguistic figures [17, c.320].

In second language acquisition, Richard Schmidt's Noticing Hypothesis posits that input cannot become intake—language data processed and assimilated into the learner's interlanguage system—unless it is consciously registered or "noticed."

Salience serves as the primary cognitive gatekeeper for noticing. If an L2 lexical item exhibits low structural or semantic salience (e.g., subtle grammatical prepositions or unaccented morphemes), learners frequently fail to notice it, leading to delayed acquisition or persistent fossilization. Consequently, SLA researchers examine salience as a controllable parameter to force cognitive registration through implicit or explicit manipulation [2, p.15].

In computational linguistics and psycholinguistics, salience is modeled through Information Theory (Claude Shannon) and the concept of Surprisal. Surprisal quantifies the information content of a word based on its conditional probability given the preceding context:

$$\textbf{\textit{Surprisal}}(W_i) = -\log_2 P(W_i \mid W_1, W_2, \ldots, W_{i-1})$$

A word that is highly predictable in context carries low surprisal and low salience; conversely, a word that violates context-driven expectations yields high surprisal, triggering a spike in processing effort, longer eye fixations, and heightened cognitive awareness [6, p.1778].

The physical realization of a word—how it sounds to the ear or appears to the eye—forms the foundational layer of lexical salience.

Phonological salience refers to the auditory distinctiveness of a word's acoustic structure. In English, several acoustic and prosodic variables govern this phenomenon:

Acoustic Energy and Manner of Articulation: Words featuring sharp acoustic transitions, such as voiceless plosives (/p/,/t/,/k/) or affricates (/tʃ/,/dz/), introduce abrupt disruptions into the speech stream (e.g., cacophony, clatter, percussive). These sounds contrast sharply with continuous voiced sonorants (/m/,/n/,/l/,/r/), grabbing listener focus.

Stress Patterns and Syllabic Weight: English is a stress-timed language characterized by rhythm alternating between strong and weak syllables. Multi-syllabic words bearing primary stress on non-initial syllables (e.g., a'calculia, over'whelming) break baseline rhythm expectations, enhancing auditory salience.

Phonotactic Uniqueness: Words containing rare phoneme clusters (e.g., /skw/, /str/, or final /mθs/ as in sixths) demand greater articulatory precision and auditory decoding effort.

When text is presented visually, orthographic configurations dictate spatial salience:

Letter Frequency and Graphotactic Rarity: Words containing low-frequency English letters—such as Z, X, Q, J, and K—stand out visually. Terms like quixotic, syzygy, juxtapose,

and blitz create visual contrast against running prose dominated by high-frequency letters (E, T, A, O, I, N).

Word Length and Spatial Footprint: Unusually long words (incomprehensibility, disestablishmentarianism) disrupt regular reading saccades, drawing the reader's eye due to their horizontal span.

Morphological and Typographical Oddities: Non-standard capitalization, hyphenation, or punctuation (e.g., e-reader, co-occur, micro-ecosystem) force readers to pause, increasing processing depth.

Moving beyond outer structure, the inner conceptual architecture of a word strongly governs its mental prominence [11, p.164].

Semantic & Affective Drivers

Concreteness - High imageability (e.g., "sword", "blood") vs. Abstract concepts (e.g. "validity", "system").

Affective Valence- Extreme emotional polarity: Highly negative ("disaster") | | or highly positive ("triumph") vs. Neutral ("table").

Arousal - High physiological activation ("fire", "terror") | | vs. Low activation ("calm", "slumber").

Taboo & Surprisal - Social violation / Norm breaking forces immediate focus | | and deep cognitive routing.

Words vary significantly in their ability to evoke immediate sensory imagery.

Concrete Nouns (anchor, viper, scalpel) refer to physically tangible entities that can be experienced directly via sensory organs.

Abstract Nouns (epistemology, feasibility, pretense) represent relational, structural, or philosophical constructs.

According to Allan Paivio's Dual-Coding Theory, concrete words are stored and processed via two parallel representations: a linguistic/verbal code and a non-verbal visual/sensory code. Abstract words rely almost exclusively on the verbal code. Consequently, concrete lexical items exhibit higher mental salience, faster retrieval times, and stronger retention due to dual-route cognitive activation.

The emotional footprint of vocabulary profoundly influences attentional capture [10, p.224]. Affective space is traditionally measured across two primary dimensions:

Valence: The degree of pleasantness or unpleasantness (ranging from highly negative to highly positive).

Arousal: The level of physiological activation triggered by the stimulus (ranging from calm/sleepy to excited/alarmed).

High-arousal words—particularly those associated with threat, survival, or intense pleasure (panic, fire, ecstasy, poison)—engage subcortical pathways involving the amygdala before deep cortical processing occurs. This automatic "attentional capture" makes emotionally intense words highly salient, prioritizing them over neutral functional or descriptive vocabulary (table, frequent, manner).

Taboo vocabulary (profanity, culturally restricted terms, social slurs) represents an extreme case of affective salience. The presentation of a taboo word triggers measurable autonomic nervous system responses, including increased galvanic skin conductance and pupil dilation. In cognitive tasks such as the Emotional Stroop Test, participants consistently take longer to name the ink color of taboo words than neutral words because the word's socio-emotional salience forcibly grabs processing resources [17, c.320].

Salience is fundamentally relational. A word's prominence depends heavily on the discourse context in which it occurs.

The baseline frequency of a word in a language corpus (e.g., the Corpus of Contemporary American English [COCA] or the British National Corpus [BNC]) dictates its long-term familiarity [3, p.727].

High-frequency words (the, make, people, good) are retrieved effortlessly via highly established neural pathways, resulting in low processing salience.

Low-frequency words (petrichor, callipygian, obfuscate) encounter higher processing friction, slowing down lexical access and drawing deliberate focus.

In cognitive psychology, the Von Restorff Effect demonstrates that when an item in a list or sequence

differs significantly from its peers, it is vastly more likely to be remembered.

In discourse, if a register shift occurs—such as inserting a formal or archaic word (heretofore) into a casual conversation, or injecting informal slang (ghosted) into an academic treatise—the incongruity creates high contextual salience through isolation.

Standard Context: "The manager was displeased and called a staff meeting." Incongruous

Insertion: "The manager was enraged and launched a ferocious tirade." (High-salience lexical

items amplify dramatic impact)

Words operate within learned network associations known as *collocations*. When a word matches expected linguistic pairings (e.g., *fast food*, *heavy rain*), the second element is primed by the first, reducing processing load and salience [15, c.288].

However, when a collocation is intentionally fractured or subverted (e.g., *heavy food*, *fast rain*, or literary metaphors like *deafening silence*), the unexpected lexical combination creates a cognitive shock, heightening salience through semantic friction.

To understand how lexical salience operates during real-time language comprehension, we must look at modern psycholinguistic models of language processing.

Language Comprehension

[Bottom-Up Processing]	*[Top-Down Processing]*
Sensory input extraction	*Expectancy & context-driven*
• Acoustic wave / Visual print	*• Schema discourse frame,*
• Phonetic / Graphotactic parsing	*• Lexical priming*

Bottom-up processing operates directly on incoming sensory signals. When a reader encounters a visually distinctive, long, or phonetically complex word, sensory receptors register the acoustic or orthographic features and pass them upward through cognitive pathways. Bottom-up salience is data-driven: it occurs automatically, rapidly, and largely independent of the reader's prior expectations or surrounding discourse topic [12, p.226].

Top-down processing, by contrast, is hypothesis-driven. The brain functions as a predictive engine, continuously generating forward-looking expectations about upcoming words based on:

- *Broader discourse topic and schema.*
- *Grammatical constraints.*
- *World knowledge and situational context.*

When top-down predictions are fulfilled, words are integrated smoothly with minimal cognitive awareness. When top-down predictions are violated—such as encountering an unexpected, highly specific lexical item—a prediction error is generated. This prediction error rapidly increases the lexical item's top-down salience, prompting re-parsing and deeper processing [17, c.320].

In L2 pedagogy, unmanipulated input often fails to highlight key target vocabulary. Second language learners frequently miss low-salience words (e.g., nuanced academic verbs, subtle adverbs, or functional collocations) because their processing bandwidth is consumed by basic sentence decoding. Language educators and instructional designers can overcome this challenge by strategically enhancing lexical salience [4, p.715].

Input Enhancement Strategies

[Textual / Visual Enhancement]	[Task-Based / Structural]
• Typographical modifications (bold, color)	• Strategic repetition in key positions
• Glossing & margin callouts	• Output-prompting task design
• Spatial isolation	•Input flood & forced choice

Visual and Textual Input Enhancement

Textual Input Enhancement (TIE) encompasses typographic and spatial modifications designed to make target lexical items visually prominent without altering the underlying text meaning.

1.Typographical Highlighting: Utilizing bolding, italics, color highlighting, or enlarged fonts

artificially inflates a word's physical salience, drawing immediate bottom-up visual attention.

2. Glossing and Marginal Callouts: Providing marginal L1 or L2 definitions for low-frequency words highlights their importance and lowers the cognitive burden of dictionary lookups, allowing learners to focus on contextual usage.

3. Spatial Separation: Placing target vocabulary in isolated structural positions (e.g., bulleted lists, subheadings, or summary tables) leverages the Von Restorff effect to boost retention.

Task-Based Salience Manipulation

Beyond visual enhancements, pedagogical task design can elevate a word's functional and communicative salience:

• *Input Flood:* Exposing learners to texts containing an intentionally high density of target words. While individual occurrences might pass unnoticed, repeated exposure within a short window increases cumulative salience, helping learners recognize patterns and collocations.

• *Forced-Choice Output Tasks:* Designing communicative activities where completing a task requires using specific target vocabulary (e.g., solving a mystery using precise descriptive adjectives like corroded, fragile, tarnished). Forcing L2 output transforms passive recognition into active production, cementing neural pathways.

• Focus-on-Form (FonF) Interventions: Briefly drawing learners' attention to specific lexical or morphological features during meaningful communicative activities ensures that important linguistic items are noticed without derailing overall comprehension.

Conclusion

Lexical salience provides a useful framework for understanding how words and meanings become prominent in English vocabulary acquisition and discourse. Salience emerges from the interaction of multiple factors, including frequency, familiarity, concreteness, semantic relevance, perceptual prominence, morphological transparency, contextual distinctiveness, and previous linguistic experience.

The evidence reviewed in this article indicates that salience is closely connected with attention and lexical learning. Salient lexical items are more likely to attract processing resources, while repeated and meaningful exposure can strengthen their representations and increase future accessibility. At the same time, discourse context can dynamically alter which words and meanings are salient.

Importantly, lexical salience is neither completely fixed nor determined by frequency alone. A frequent word may become backgrounded through automatization, whereas an infrequent word may become highly salient when it is unexpected or central to the communicative situation. Vocabulary acquisition therefore depends on the interaction of frequency, attention, context, and meaningful use.

For English language teaching, these findings support an approach that combines repeated exposure, contextualized vocabulary instruction, morphological awareness, attention-drawing techniques, and meaningful communicative practice. Understanding lexical salience can consequently contribute not only to theories of vocabulary acquisition but also to more effective approaches to English language teaching, discourse comprehension, and lexical development.

Understanding lexical salience can consequently contribute not only to theories of vocabulary acquisition but also to more effective approaches to English language teaching, discourse comprehension, and lexical development.

REFERENCES

1. Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research, 22*(2), 115–144 p. https://doi.org/10.1191/0267658306sr263oa.
2. Cintrón-Valentín, M. C., & Ellis, N. C. (2016). Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology, 7*, 1284 p. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01284.
3. Crossley, S. A., Subtirelu, N., & Salsbury, T. (2013). Frequency effects or context effects in second language word learning? *Studies in Second Language Acquisition*. 727-755 p.
4. Crossley, S. A., Kyle, K., & Salsbury, T. (2016). A usage-based investigation of L2 lexical acquisition: The role of input and output. *The Modern Language Journal, 100*(3), 702–715 p. https://doi.org/10.1111/modl.12344.
5. Crossley, S. A., Skalicky, S., Kyle, K., & Monteiro, K. (2019). Absolute frequency effects in second language lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 721-744 p.
6. Gi**r**audo, H., & Dal Maso, S. (2016). The salience of complex words and their parts: Which comes first? *Frontiers in Psychology, 7*, 1778 p. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01778.
7. Giora, R. (1999). On the priority of salient meanings: Studies of literal and figurative language. *Journal of Pragmatics, 31*(7), 919–929p. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00100-3.
8. Samardzhiev, K., Gargett, A., & Bollegala, D. (2018). Learning neural word salience scores. In *Proceedings of the Seventh Joint Conference on Lexical and Computational Semantics*, Association for Computational Linguistics. 33–42 p.
9. Ellis, N. C. (2006). Language acquisition as rational contingency learning. *Applied Linguistics, 27*(1), 1–24 p.
10. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 224 p.
11. **Hajiyeva, A. H.** (2001). *Lectures and Exercises on English Lexicology*. Baku. 164 p.
12. **Huseynova, L. A.** (2023). On parallelism, doublets and semantic correlation between the lexical systems of Azerbaijani and English. *Issues of Philology*, No. 1, 220–226 p.
13. **Salimova, S.** (2025). Different ways of term formation in modern English and Azerbaijani languages. *Linguistics*, No. 3/24, 165–173 p. https://doi.org/10.25312/j.9801
14. Арнольд И. В. (2012). Лексикология современного английского языка. — М.: Флинта: Наука, 376 с.
15. Морозова Н. Н. (200).Лексикология английского языка. — М.: Дрофа, 2000. 288 с.
16. Крысин Л. П. (2007). Современный русский язык: Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография. — М.: Академия, 864 с.
17. Кубрякова Е. С. (2004). Начала когнитивной науки о языке. — М.: Языки славянской культуры, 320 с.

https://doi.org/10.5281/zenodo.23303221

XARİCİ DİLİN TƏDRİSİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ PROBLEMLƏRİ

MEHBARƏ QƏRİBOVA NİFTULLA QIZI
Azərbaycan Dillər Universiteti, Xarici Dillərin Tədrisi Metodikası Kafedrasının ped.f.d., dos.
Bakı, Azərbaycan

Annotasiya. *Xarici dilin tədrisi prosesində qiymətləndirmə şagirdlərin və tələbələrin dil bacarıqlarının inkişaf səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi, təlim nəticələrinin ölçülməsi və tədris prosesinin səmərəliliyinin artırılması baxımından mühüm əhəmiyyət daşıyır. Müasir xarici dil təlimində qiymətləndirmə yalnız əldə edilmiş biliklərin yoxlanılması ilə məhdudlaşmamalı, öyrənənin kommunikativ kompetensiyasını, dil bacarıqlarının praktik tətbiqini və fərdi inkişaf dinamikasını da əks etdirməlidir. Bununla belə, xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə zamanı obyektivlik, etibarlılıq, subyektivlik, dil bacarıqlarının kompleks şəkildə ölçülməsi, fərdi fərqlərin nəzərə alınması və qiymətləndirmə meyarlarının düzgün müəyyənləşdirilməsi kimi bir sıra problemlər meydana çıxır. Məqalədə xarici dil tədrisində ənənəvi və müasir qiymətləndirmə yanaşmaları araşdırılır, formativ və summativ qiymətləndirmənin xüsusiyyətləri təhlil edilir, şifahi və yazılı nitq bacarıqlarının qiymətləndirilməsi ilə bağlı çətinliklər müəyyənləşdirilir. Həmçinin obyektiv və şəffaf qiymətləndirmənin təmin olunması üçün rubriklərdən, özünüqiymətləndirmə və həmyaşıd qiymətləndirməsindən istifadə imkanları nəzərdən keçirilir.*

Açar sözlər*: dil tədrisi, qiymətləndirmə, formativ qiymətləndirmə, summativ qiymətləndirmə, dil bacarıqları, kommunikativ kompetensiya, rubrik, özünüqiymətləndirmə.*

Giriş

Müasir dünyada qloballaşma proseslərinin sürətlənməsi və beynəlxalq əməkdaşlıq imkanlarının genişlənməsi xarici dillərin mənimsənilməsini təhsil sisteminin prioritet istiqamətlərindən birinə çevirmişdir. Müasir xarici dil təlimində əsas məqsəd öyrənənlərə yalnız qrammatik qaydaları və söz bazasını öyrətmək deyil, onların real ünsiyyət şəraitində sərbəst fikir ifadə etmək, dinlədiyini anlamaq və yazılı kommunikasiya qurmaq kimi kompleks kompetensiyalarını formalaşdırmaqdır [3, s.180]. Bu mürəkkəb təlim prosesinin keyfiyyətini, effektivliyini və öyrənmə dinamikasını müəyyən edən ən mühüm pedaqoji mexanizmlərdən biri isə qiymətləndirmədir. Doğru planlaşdırılmış qiymətləndirmə yalnız təlim nəticələrini ölçməyə deyil, həm də tədris strategiyalarını istiqamətləndirməyə və öyrənənlərin motivasiyasını yüksəltməyə xidmət edir. Bu baxımdan, xarici dilin tədrisində meydana çıxan qiymətləndirmə problemlərinin nəzəri və metodik müstəvidə araşdırılması xüsusi aktuallıq kəsb edir [1, s.200].

Müasir təhsil sistemində xarici dilin tədrisi kommunikativ məqsədlərə, öyrənənin real ünsiyyət şəraitində dildən istifadə bacarığının formalaşdırılmasına və fərdi öyrənmə ehtiyaclarının nəzərə alınmasına əsaslanır. Bu prosesdə qiymətləndirmə yalnız şagird və ya tələbənin əldə etdiyi biliklərin ölçülməsi vasitəsi kimi deyil, həm də təlimin istiqamətləndirilməsi, öyrənmə çətinliklərinin müəyyənləşdirilməsi və tədrisin səmərəliliyinin artırılması mexanizmi kimi çıxış edir.

Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə özünəməxsus mürəkkəbliyi ilə seçilir. Bunun əsas səbəblərindən biri dil kompetensiyasının çoxkomponentli olması və onun yalnız qrammatik biliklərlə məhdudlaşmamasıdır. Dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqları, fonetik və leksik kompetensiya, qrammatik düzgünlük, nitqin axıcılığı, kommunikativ uyğunluq və strategiyalardan istifadə kimi göstəricilər kompleks şəkildə qiymətləndirilməlidir [3, s.120].

Məqalədə xarici dilin tədrisində qiymətləndirmənin nəzəri və praktik problemləri araşdırılır. Ənənəvi və müasir qiymətləndirmə yanaşmaları müqayisə edilir, formativ və summativ qiymətləndirmənin imkanları təhlil olunur. Dil bacarıqlarının ayrı-ayrılıqda qiymətləndirilməsi zamanı meydana çıxan çətinliklər, qiymətləndirici subyektivliyi, etibarlılıq və

keçərlilik məsələləri, testlərin hazırlanması, qiymətləndirmə meyarlarının müəyyənləşdirilməsi və geribildirim problemi nəzərdən keçirilir [6, p.70] Eyni zamanda, rubriklərdən, özünüqiymətləndirmədən, həmyaşıd qiymətləndirməsindən, portfoliodan və rəqəmsal qiymətləndirmə vasitələrindən istifadə imkanları araşdırılır.

Məqalədə Avropa Şurasının CEFR yanaşmasının xarici dil kompetensiyasının qiymətləndirilməsinə verdiyi töhfə də nəzərdən keçirilir. Nəticədə xarici dilin qiymətləndirilməsinin daha obyektiv, şəffaf, kommunikativ və inkişafyönümlü təşkil edilməsi üçün bir sıra metodik istiqamətlər irəli sürülür.

Xarici dilin qiymətləndirilməsində Avropa Şurasının *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR sənədi mühüm metodoloji əsaslardan biridir. CEFR dil öyrənmə, tədris və qiymətləndirməni vahid çərçivədə nəzərdən keçirir. 2020-ci ildə nəşr edilmiş CEFR Companion Volume əvvəlki çərçivəni genişləndirərək yeni deskriptorlar təqdim etmişdir. Burada Pre-A1 səviyyəsi, yenilənmiş A1 və C səviyyələri, fonoloji kompetensiya, vasitəçilik, onlayn qarşılıqlı əlaqə və plurilingual/plurikultural kompetensiya kimi sahələr ətraflı şəkildə təqdim edilir.

CEFR-in əsas üstünlüklərindən biri dil bacarıqlarının səviyyələr üzrə təsvir edilməsidir. Bu təsvirlər "öyrənən nəyi edə bilir?" sualına cavab verməyə yönəlir. Məsələn, qiymətləndirmə zamanı "qrammatikanı bilir" kimi ümumi ifadə əvəzinə, öyrənənin müəyyən kommunikativ fəaliyyətləri hansı səviyyədə yerinə yetirə bildiyi təsvir edilə bilər. Bu yanaşma qiymətləndirmənin nəticələrini daha funksional və şəffaf edir [9, p.280.].

Xarici dilin tədrisi müasir təhsil sistemində yalnız dil qaydalarının və lüğət ehtiyatının mənimsədilməsi ilə məhdudlaşmır. Əsas məqsədlərdən biri öyrənənlərin xarici dildə real kommunikativ situasiyalarda ünsiyyət qurmaq bacarığının formalaşdırılmasıdır. Bu baxımdan qiymətləndirmə təlim prosesinin ayrılmaz komponenti kimi çıxış edir. Qiymətləndirmə vasitəsilə müəllim öyrənənin mövcud dil səviyyəsini müəyyənləşdirir, onun çətinliklərini aşkar edir və gələcək təlim strategiyalarını planlaşdırır [2, s.32].

Xarici dilin mənimsənilməsi çoxkomponentli proses olduğundan onun nəticələrinin ölçülməsi də mürəkkəb xarakter daşıyır. Dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqları bir-biri ilə əlaqəli olsa da, onların hər birinin qiymətləndirilməsi müxtəlif yanaşmalar tələb edir. Bundan əlavə, qrammatik düzgünlük, leksik zənginlik, tələffüz, nitqin axıcılığı və kommunikativ uyğunluq kimi göstəricilər də nəzərə alınmalıdır [4, s.10].

Qiymətləndirmənin əsas funksiyalarından biri öyrənənin əldə etdiyi nəticələri müəyyənləşdirməkdir. Lakin müasir pedaqoji yanaşmalarda qiymətləndirmə yalnız nəticənin müəyyənləşdirilməsi vasitəsi deyil, həm də təlimi istiqamətləndirən mexanizm hesab olunur**.** Ellis dil mənimsənilməsini öyrənənin dil mühitindən əldə etdiyi məlumatları təhlil etməsi və onlara uyğunlaşması ilə əlaqələndirir. Bu baxımdan qiymətləndirmə öyrənənin hansı dil elementlərini mənimsədiyini və hansı sahələrdə əlavə dəstəyə ehtiyac duyduğunu müəyyən etməyə kömək edə bilər [10**,** p**.**85].

Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmənin əsas problemlərindən biri dil bacarıqlarının çoxşaxəli olmasıdır. Öyrənənin yüksək qrammatik biliyə malik olması onun avtomatik olaraq sərbəst danışa bilməsi demək deyil. Eyni zamanda, danışıq zamanı müəyyən qrammatik səhvlər edən öyrənən kommunikativ məqsədə uğurla çata bilər [16, c.46].

Danışıq bacarığının qiymətləndirilməsi xüsusilə mürəkkəbdir. Müəllim yalnız qrammatik düzgünlüyü deyil, həm də nitqin axıcılığını, tələffüzü, söz ehtiyatını, qarşılıqlı ünsiyyət bacarığını və fikrin məntiqi ifadəsini qiymətləndirməlidir [5, s.356].

Burada subyektivlik problemi meydana çıxa bilər. Eyni şagirdin danışıq performansı müxtəlif qiymətləndiricilər tərəfindən fərqli qiymətləndirilə bilər. Bu problemin azaldılması üçün əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş qiymətləndirmə meyarlarından və analitik rubriklərdən istifadə məqsədəuyğundur [18, c.40].

Yazılı nitqin qiymətləndirilməsi zamanı məzmun, struktur, qrammatika, leksik seçim, orfoqrafiya və üslub kimi bir neçə parametr nəzərə alınmalıdır. Əgər müəllim yalnız qrammatik

səhvlərin sayına əsaslanırsa, bu, öyrənənin yazılı kommunikasiya bacarığının tam mənzərəsini əks etdirməyə bilər. Buna görə yazı işlərinin qiymətləndirilməsində çoxmeyarlı rubriklərdən istifadə daha sistemli nəticə əldə etməyə imkan verir [17, c.223].

Dinləmə bacarığının qiymətləndirilməsində əsas çətinliklərdən biri materialın mürəkkəblik səviyyəsinin öyrənənin dil səviyyəsinə uyğunlaşdırılmasıdır. Danışıq sürəti, aksent, fon səs-küyü və istifadə olunan leksikanın səviyyəsi nəticəyə təsir göstərə bilər [5, s.356].

Oxu bacarığının qiymətləndirilməsində isə yalnız mətnin başa düşülməsi deyil, əsas ideyanın müəyyənləşdirilməsi, kontekstdən söz mənasının çıxarılması və müəllif mövqeyinin anlaşılması kimi bacarıqlar da nəzərə alınmalıdır.

Müasir xarici dil tədrisində formativ və summativ qiymətləndirmə bir-birini tamamlayan yanaşmalar kimi nəzərdən keçirilir:

Formativ qiymətləndirmə təlim prosesi davam edərkən həyata keçirilir. Onun əsas məqsədi öyrənənin mövcud nailiyyətlərini və çətinliklərini müəyyənləşdirmək və təlimi həmin nəticələrə uyğun dəyişməkdir. Müəllimin şifahi və yazılı geribildirimi, qısa tapşırıqlar, müşahidə, özünüqiymətləndirmə və həmyaşıd qiymətləndirməsi formativ qiymətləndirmənin vasitələri ola bilər.

Summativ qiymətləndirmə isə müəyyən təlim mərhələsinin sonunda əldə edilmiş nəticələrin ümumiləşdirilmiş şəkildə ölçülməsinə xidmət edir. İmtahanlar, yekun testlər və kurs sonunda təqdimatlar buna nümunə ola bilər.

Xarici dil tədrisində yalnız summativ qiymətləndirməyə üstünlük verilməsi öyrənənin inkişaf dinamikasının tam nəzərə alınmamasına səbəb ola bilər. Buna görə prosesyönümlü və nəticəyönümlü qiymətləndirmənin balanslaşdırılması vacibdir [2, s.32].

Matrerial və metodlar. Qiymətləndirmənin keyfiyyətinin əsas göstəricilərindən biri onun etibarlılığı və obyektivliyidir. Eyni dil performansının müxtəlif hallarda ciddi fərqlərlə qiymətləndirilməsi qiymətləndirmənin etibarlılığını azalda bilər [7, p.70].

Obyektivliyin artırılması üçün aşağıdakı tədbirlərdən istifadə etmək mümkündür:

- qiymətləndirmə meyarlarının əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsi;
- rubriklərin hazırlanması;
- eyni tapşırıq üçün vahid qiymətləndirmə meyarlarının tətbiqi;
- şifahi imtahanlarda mümkün olduqda bir neçə qiymətləndiricidən istifadə;
- müəllimlər arasında qiymətləndirmə meyarlarının müzakirəsi;
- şagirdlərə əvvəlcədən qiymətləndirmə meyarlarının izah edilməsi.

Bu yanaşmalar öyrənənin nə üçün müəyyən qiymət aldığını anlamasına və qiymətləndirmə prosesinin şəffaflığının artmasına kömək edir.

Müasir dil təlimində öyrənənin qiymətləndirmə prosesinə fəal cəlb olunması xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Özünüqiymətləndirmə vasitəsilə şagird öz dil bacarıqlarını təhlil edir, güclü və zəif tərəflərini müəyyənləşdirir və gələcək öyrənmə məqsədlərini formalaşdırır 8, p.380].

Həmyaşıd qiymətləndirməsi də öyrənənlərə bir-birinin işlərini müəyyən meyarlar əsasında təhlil etməyə imkan verir. Lakin bu metodun effektiv olması üçün şagirdlərə əvvəlcədən qiymətləndirmə meyarları və geribildirim qaydaları öyrədilməlidir.

Rəqəmsal texnologiyaların inkişafı xarici dil bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üçün yeni imkanlar yaratmışdır. Elektron testlər, rəqəmsal portfoliolar, onlayn danışıq tapşırıqları və avtomatlaşdırılmış geribildirim sistemləri qiymətləndirmə prosesini daha çevik edə bilər [1, s.240].

Bununla yanaşı, avtomatlaşdırılmış qiymətləndirmənin məhdudiyyətləri də nəzərə alınmalıdır. Xüsusilə yaradıcı yazı və sərbəst danışıq kimi mürəkkəb kommunikativ fəaliyyətlərin yalnız avtomatik sistemlər vasitəsilə qiymətləndirilməsi öyrənənin real kommunikativ bacarıqlarının tam əks olunmamasına səbəb ola bilər [1, s.220].

Müasir təhsil sistemində xarici dilin tədrisi kommunikativ məqsədlərə, öyrənənin real ünsiyyət şəraitində dildən istifadə bacarığının formalaşdırılmasına və fərdi öyrənmə ehtiyaclarının nəzərə alınmasına əsaslanır. Bu prosesdə qiymətləndirmə yalnız şagird və ya

tələbənin əldə etdiyi biliklərin ölçülməsi vasitəsi kimi deyil, həm də təlimin istiqamətləndirilməsi, öyrənmə çətinliklərinin müəyyənləşdirilməsi və tədrisin səmərəliliyinin artırılması mexanizmi kimi çıxış edir [3, s.185].

Dil kompetensiyasının çoxkomponentli xarakteri və yalnız qrammatik biliklərlə məhdudlaşmaması xarici dilin tədrisində qiymətləndirməni xüsusilə mürəkkəb edir. Düzgün qiymətləndirmə aparmaq üçün dinləmə, danışma, oxu və yazı vərdişləri ilə bərabər, fonetik-leksik baza, qrammatik dəqiqlik, nitq axıcılığı və kommunikativ uyğunluq vəhdət şəklində nəzərdən keçirilməlidir [5, s.356].

Xarici dilin öyrənilməsi müasir qloballaşma və beynəlxalq kommunikasiya şəraitində təhsil prosesinin mühüm istiqamətlərindən biridir. Xarici dil bilikləri fərdin akademik, peşəkar və sosial fəaliyyətində geniş imkanlar yaradır. Bununla əlaqədar olaraq xarici dilin tədrisinin keyfiyyəti və nəticələrinin obyektiv qiymətləndirilməsi məsələsi xüsusi aktuallıq kəsb edir.

Tədris prosesində qiymətləndirmə müəllim və öyrənən arasında əks-əlaqənin yaradılmasına imkan verən mühüm pedaqoji mexanizmdir. Qiymətləndirmə nəticəsində müəllim öyrənənin hansı bilik və bacarıqlara malik olduğunu, hansı sahələrdə çətinlik çəkdiyini və təlim prosesinin hansı istiqamətdə dəyişdirilməli olduğunu müəyyənləşdirə bilər. Öyrənən üçün isə qiymətləndirmə öz inkişafını görmək, məqsədlər müəyyənləşdirmək və öyrənmə strategiyalarını yenidən nəzərdən keçirmək imkanı yaradır [8, p.384].

Ənənəvi tədris modellərində qiymətləndirmə çox vaxt dərsin və ya tədris mərhələsinin sonunda həyata keçirilən nəzarət mexanizmi kimi qəbul edilmişdir. Testlər, imtahanlar, yazılı yoxlamalar və şifahi sorğular vasitəsilə şagirdin mənimsədiyi materialın səviyyəsi müəyyənləşdirilmişdir. Lakin müasir dil təliminde belə yanaşma kifayət hesab edilmir. Çünki xarici dil bilikləri yalnız qaydaları yadda saxlamaq və sözlərin mənasını bilməkdən ibarət deyil. Öyrənən həmin biliklərdən real kommunikativ situasiyalarda istifadə etməyi bacarmalıdır [6, p.375].

Bachman və Palmer dil testlərinin hazırlanmasını dil qabiliyyətinin müəyyən komponentlərinin ölçülməsi və əldə edilmiş nəticələr əsasında qərarların qəbul edilməsi ilə əlaqələndirirlər. Onların yanaşmasında testin keyfiyyəti yalnız sualların texniki düzgünlüyü ilə deyil, qiymətləndirmənin məqsədi və əldə edilən nəticələrin istifadəsi ilə də bağlıdır. Bu yanaşma xarici dil qiymətləndirməsinin daha geniş pedaqoji kontekstdə nəzərdən keçirilməsinin vacibliyini göstərir [6, p.370].

Müasir qiymətləndirmə nəzəriyyəsində keçərlilik, etibarlılıq, autentiklik, praktik tətbiq və geribildirim kimi anlayışlar xüsusi əhəmiyyət daşıyır. Brown və Abeywickrama dil qiymətləndirməsində praktikliyi, etibarlılığı, keçərliliyi, autentikliyi və geribildirimi əsas məsələlər sırasında göstərirlər [8, p.384].

Xarici dil tədrisində qiymətləndirmənin digər mühüm xüsusiyyəti onun çoxölçülü xarakteridir. Şagirdin danışıq bacarığı yalnız qrammatik düzgünlük əsasında qiymətləndirilə bilməz. Eyni zamanda nitqin axıcılığı, tələffüz, leksik seçim, kommunikativ məqsədə çatma və qarşı tərəflə qarşılıqlı əlaqə də nəzərə alınmalıdır. Yazı bacarığının qiymətləndirilməsində isə məzmun, struktur, əlaqəlilik, söz seçimi, qrammatika və orfoqrafiya kimi göstəricilər birlikdə qiymətləndirilməlidir.

Bu baxımdan məqalənin əsas məqsədi xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə prosesinin əsas problemlərini müəyyənləşdirmək və onların aradan qaldırılması üçün metodik yanaşmaları təhlil etməkdir [12, p.224].

Qiymətləndirmə anlayışı təhsil prosesində müəyyən bilik, bacarıq və kompetensiyaların əvvəlcədən müəyyənləşdirilmiş meyarlar əsasında müəyyən edilməsi prosesini ifadə edir. Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmənin məqsədi öyrənənin dil səviyyəsi haqqında məlumat əldə etmək və bu məlumat əsasında təlim qərarları qəbul etməkdir.

Qiymətləndirmə müxtəlif məqsədlərə xidmət edə bilər:

Diaqnostik qiymətləndirmə təlimin əvvəlində öyrənənin ilkin səviyyəsini müəyyənləşdirir.

Formativ qiymətləndirmə təlim prosesi boyunca öyrənmənin inkişafını izləyir.

Summativ qiymətləndirmə müəyyən mərhələnin sonunda əldə edilmiş nəticələri ümumiləşdirir.

Yerləşdirmə qiymətləndirməsi isə öyrənənin uyğun dil səviyyəsinə və ya qrupa yerləşdirilməsi üçün istifadə olunur [15, c.263].

Xarici dil tədrisində bu qiymətləndirmə növlərinin hər birinin öz funksiyası vardır. Məsələn, tədris ilinin əvvəlində aparılan diaqnostik qiymətləndirmə müəllimə qrupun dil səviyyəsi haqqında məlumat verə bilər. Tədris zamanı həyata keçirilən formativ qiymətləndirmə isə ayrı-ayrı mövzuların mənimsənilməsini izləməyə imkan verir. Yekun imtahan və ya layihə işi summativ qiymətləndirmə funksiyasını yerinə yetirə bilər [15, c.264].

Beləliklə, qiymətləndirmə tədris prosesindən ayrı fəaliyyət deyil. O, məqsəd, məzmun, metod və nəticələr arasında əlaqə yaradan sistemin bir hissəsidir.

Xarici dilin tədrisində uzun müddət ənənəvi test və imtahanlar əsas qiymətləndirmə vasitələri kimi istifadə edilmişdir. Qrammatika və lüğət üzrə testlər, tərcümə tapşırıqları, boşluqların doldurulması, düzgün cavabın seçilməsi və yazılı yoxlamalar bu yanaşmanın geniş yayılmış formaları olmuşdur.

Ənənəvi testlərin müəyyən üstünlükləri vardır. Onlar böyük qrupların qısa müddətdə qiymətləndirilməsinə imkan verir, nəticələrin müqayisəsini asanlaşdırır və standartlaşdırılmış qiymətləndirmə şəraitində obyektivliyin müəyyən səviyyəsini təmin edə bilir.

Lakin belə testlərin məhdudiyyətləri də vardır. Məsələn, çoxseçimli test qrammatik qaydanın tanınmasını ölçə bilər, lakin həmin qaydanın real kommunikativ situasiyada tətbiq edilməsini tam göstərməyə bilər. Eyni şəkildə, sözün tərcüməsini bilmək həmin sözün nitqdə düzgün istifadə ediləcəyinə zəmanət vermir [6, p.355].

Bu səbəbdən müasir xarici dil tədrisində yalnız məhsulyönümlü testlərdən istifadə əvəzinə performansyönümlü tapşırıqlara da müraciət edilir. Performansyönümlü qiymətləndirmədə öyrənən dil vasitəsilə müəyyən real və ya reala yaxın kommunikativ tapşırığı yerinə yetirir. Məsələn,

“ *tələbədən hava haqqında məlumatı əzbər şəkildə söyləmək əvəzinə, xarici ölkəyə səfər edən turist üçün hava şəraitini izah etməsi tələb oluna bilər. Belə tapşırıq dil biliklərindən praktik istifadə imkanını daha yaxşı nümayiş etdirir*”.

Formativ qiymətləndirmə müasir pedaqogikada xüsusi əhəmiyyətə malikdir. Onun əsas məqsədi yekun qiymət vermək deyil, öyrənmə prosesinin davamlı şəkildə yaxşılaşdırılmasına kömək etməkdir.

Black və Wiliam formativ qiymətləndirmə ilə bağlı tədqiqatların icmalında müəllim və öyrənən tərəfindən əldə edilən məlumatların geribildirim kimi istifadə olunmasının təlimin inkişafına mühüm töhfə verə biləcəyini göstərirlər. Xarici dil dərsində formativ qiymətləndirmə müxtəlif formalarda həyata keçirilə bilər: qısa şifahi suallar; dərs sonunda “exit ticket” tapşırıqları; kiçik testlər; söz ehtiyatının yoxlanılması;dialoq və rol oyunları; yazılı işlərə geribildirim; özünüqiymətləndirmə cədvəlləri; həmyaşıd qiymətləndirməsi; portfoliolar; layihə tapşırıqları [7, p.72].

Formativ qiymətləndirmənin mühüm xüsusiyyəti nəticənin dərhal təlim prosesinə daxil edilməsidir. Əgər müəllim şagirdlərin keçmiş zaman formasından istifadə zamanı sistemli çətinlik çəkdiyini müəyyənləşdirirsə, növbəti dərsdə həmin mövzuya əlavə vaxt ayıra bilər.

Bu yanaşma qiymətləndirmə ilə tədris arasında qarşılıqlı əlaqə yaradır.

Summativ qiymətləndirmə müəyyən təlim mərhələsinin sonunda həyata keçirilir. Məktəbdə yarımillik və illik qiymətləndirmələr, universitetdə semestr imtahanları və xarici dil kurslarının yekun imtahanları buna nümunədir. Summativ qiymətləndirmənin əsas üstünlüyü nəticələrin ümumiləşdirilməsidir. Lakin xarici dil kimi kompleks bacarıq sahəsində yalnız yekun nəticəyə əsaslanmaq müəyyən problemlər yarada bilər [1, s.240].

Birinci problem öyrənmə prosesinin dinamikasının nəzərə alınmamasıdır. Şagird semestr ərzində əhəmiyyətli inkişaf göstərə bilər, lakin yekun imtahandakı zəif nəticə onun bütün inkişafını əks etdirməyə bilər.

İkinci problem imtahan şəraitinin performansa təsiridir. Stress, vaxt məhdudiyyəti və imtahan formatına uyğunlaşa bilməmək real dil bacarığından fərqli nəticəyə gətirib çıxara bilər.

Üçüncü problem ölçülən bacarıqların məhdud olmasıdır. Əgər yekun imtahan əsasən qrammatika və oxu üzrə testlərdən ibarətdirsə, danışıq və dinləmə bacarıqları lazımi səviyyədə qiymətləndirilməyə bilər.

Bu səbəbdən summativ qiymətləndirmənin müxtəlif komponentlərdən təşkil edilməsi daha məqsədəuyğundur [2, s.32].

Keçərlilik xarici dil qiymətləndirməsinin ən mühüm məsələlərindən biridir. Qiymətləndirmə vasitəsi müəyyən məqsəd üçün nəzərdə tutulmuş bacarığı həqiqətən ölçməlidir. Məsələn, məqsəd tələbənin danışıq bacarığını müəyyənləşdirməkdirsə, yalnız qrammatika testinin nəticəsinə əsaslanmaq kifayət deyil. Danışıq bacarığını ölçmək üçün öyrənənin müəyyən mövzu üzrə danışması, suallara cavab verməsi, dialoqda iştirak etməsi və kommunikativ məqsədi yerinə yetirməsi tələb oluna bilər.

Bachman və Palmer testin hazırlanmasında qiymətləndirilən konstruktun əvvəlcədən aydın müəyyənləşdirilməsini vacib hesab edirlər. Test tapşırığı ilə ölçülmək istənilən qabiliyyət arasında uyğunluq olmadıqda test nəticəsinin interpretasiyası problemli olur [6, p.332].

Keçərliliyin təmin olunması üçün müəllim əvvəlcə aşağıdakı suallara cavab verməlidir:

1. Nəyi qiymətləndirirəm?
2. Nə üçün qiymətləndirirəm?
3. Kimləri qiymətləndirirəm?
4. Hansı şəraitdə qiymətləndirirəm?
5. Nəticədən hansı məqsədlə istifadə edəcəyəm?

Bu sualların cavabı qiymətləndirmə vasitəsinin düzgün seçilməsinə kömək edir.

Etibarlılıq qiymətləndirmə nəticələrinin ardıcıllığı ilə bağlıdır. Eyni səviyyədə olan öyrənənlər oxşar şəraitdə oxşar nəticələr əldə etməlidirlər.

Xarici dil qiymətləndirməsində etibarlılıq xüsusilə şifahi və yazılı məhsulların qiymətləndirilməsi zamanı problem yarada bilər. Müəllimin fərdi yanaşması, gözləntiləri və əvvəlki təcrübəsi qiymətə təsir göstərə bilər.

Bu problemi azaltmaq üçün analitik rubriklərdən istifadə etmək mümkündür. Rubrikdə hər meyarın ayrıca təsviri verilir. Məsələn, danışıq tapşırığı üçün aşağıdakı meyarlar müəyyənləşdirilə bilər:

- qrammatik düzgünlük;
- leksik zənginlik;
- nitqin axıcılığı;
- tələffüz;
- kommunikativ uyğunluq;
- tapşırığın yerinə yetirilməsi.

Hər meyar üzrə müəyyən səviyyə təsviri hazırlanır. Belə yanaşma müəllimin qiymətləndirmə qərarını əsaslandırmasına və öyrənənin öz nəticəsini anlamasına imkan verir.

Danışıq xarici dilin tədrisində ən mürəkkəb qiymətləndirmə obyektlərindən biridir. Bunun səbəbi danışığın eyni anda bir neçə dil və kommunikativ prosesdən ibarət olmasıdır. Danışıq zamanı öyrənən [17, c.220]:

- fikrini formalaşdırır;
- söz seçir;
- qrammatik struktur yaradır;
- tələffüz edir;
- qarşı tərəfin reaksiyasını izləyir;

- nitq strategiyalarından istifadə edir;
- kommunikativ məqsədə uyğunlaşır.

Bu səbəbdən danışıq bacarığının yalnız "düzgün/səhv" prinsipi əsasında qiymətləndirilməsi məqsədəuyğun deyil. Danışıq tapşırıqları autentik kommunikativ vəziyyətlərə yaxınlaşdırıla bilər. Məsələn:

- müsahibə;
- dialoq;
- rol oyunu;
- təqdimat;
- müzakirə;
- problem həlli;
- şəkil əsasında təsvir;
- situasiyaya uyğun qərar vermə.

Belə tapşırıqlar öyrənənin dili real məqsədlə istifadə etmək bacarığını nümayiş etdirməsinə imkan verir [15, c.223].

Yazılı nitqin qiymətləndirilməsi də çoxkomponentli xarakter daşıyır. Müəllim yazı işini qiymətləndirərkən yalnız qrammatik səhvlərin sayına diqqət yetirməməlidir. Yazı üçün aşağıdakı meyarlar tətbiq edilə bilər [11, p.12]:

Məzmun *– mövzuya uyğunluq və fikirlərin inkişaf etdirilməsi.*
Struktur *– giriş, əsas hissə və nəticə arasında əlaqə.*
Koherentlik və koheziya *– fikirlərin məntiqi və dil vasitələri ilə əlaqələndirilməsi.*
Leksik resurs *– söz ehtiyatının genişliyi və sözlərin kontekstə uyğunluğu.*
Qrammatika *– qrammatik strukturların düzgünlüyü və müxtəlifliyi.*
Orfoqrafiya və punktuasiya – yazılı dil normalarına riayət.

Bu meyarların rubrik şəklində təqdim edilməsi qiymətləndirməni daha şəffaf edir.

Yazı bacarığının qiymətləndirilməsində yalnız son məhsul deyil, yazı prosesinin özü də nəzərə alına bilər. Qaralama, redaktə, yenidən yazma və müəllim geribildirimi əsasında düzəlişlər öyrənmənin mühüm hissəsidir.

Dinləmə xarici dilin mənimsənilməsində mühüm, lakin qiymətləndirilməsi mürəkkəb bacarıqlardan biridir. Dinləmə zamanı öyrənən yalnız sözləri tanımır; o, səs axınını emal edir, əsas və ikinci dərəcəli məlumatı ayırır, kontekstdən məna çıxarır və danışanın məqsədini müəyyənləşdirir. Dinləmə tapşırıqları hazırlanarkən materialın dil səviyyəsinə uyğunluğu nəzərə alınmalıdır. Həddindən artıq sürətli nitq, mürəkkəb leksika və çoxlu fon səsi öyrənənin real bacarığını düzgün əks etdirməyə bilər [13, c.252]. Dinləmə qiymətləndirməsində müxtəlif tapşırıqlardan istifadə etmək mümkündür:

- əsas fikrin müəyyənləşdirilməsi;
- konkret məlumatın tapılması;
- doğru/yanlış tapşırıqları;
- çoxseçimli suallar;
- qeydlərin aparılması;
- məlumatların uyğunlaşdırılması;
- danışanın münasibətinin müəyyənləşdirilməsi.

Müasir yanaşmada dinləmə yalnız ayrı-ayrı sözlərin tanınması kimi deyil, kommunikativ fəaliyyət kimi qiymətləndirilməlidir.

Oxu bacarığı da müxtəlif səviyyələrdən ibarətdir. Öyrənən əvvəlcə sözləri və cümlələri tanımalı, daha sonra mətnin əsas ideyasını və detallarını başa düşməlidir. Daha yüksək səviyyələrdə isə müəllifin mövqeyini, implisit mənanı və mətnin struktur xüsusiyyətlərini müəyyənləşdirmək tələb oluna bilər [14, c.323].

Oxu tapşırıqlarının yalnız lüğət biliyini yoxlaması düzgün deyil. Məsələn, mətn üzrə bütün sözlərin tərcüməsini tələb edən tapşırıq əvəzinə tələbədən mətnin əsas ideyasını müəyyənləşdirmək və müəllifin məqsədini izah etmək istənilə bilər. Bu yanaşma oxunun kommunikativ xarakterini daha yaxşı əks etdirir.

Xarici dilin mənimsənilməsində lüğət və qrammatika mühüm rol oynayır. Schmitt söz ehtiyatının dil öyrənməsində əhəmiyyətini xüsusi vurğulayır. Lakin leksik biliyin qiymətləndirilməsi yalnız sözün tərcüməsini soruşmaqla məhdudlaşdırılmamalıdır [12, p.224].

Müasir xarici dil tədrisinin əsas məqsədlərindən biri kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılmasıdır. Kommunikativ kompetensiya yalnız dil qaydalarını bilmək deyil, dil vasitələrindən uyğun kommunikativ şəraitdə istifadə etmək bacarığını da əhatə edir. Öyrənən müəyyən qrammatik strukturu düzgün qura bilər, lakin həmin ifadəni sosial və kommunikativ kontekstə uyğun istifadə etməyə bilər. Buna görə qiymətləndirmə zamanı dilin funksional istifadəsi də nəzərə alınmalıdır. Məsələn, xahiş, təklif, üzr istəmə, razılaşma, etiraz, fikir bildirmə və məsləhət vermə kimi kommunikativ funksiyalar müxtəlif situasiyalar vasitəsilə qiymətləndirilə bilər. Bu yanaşma xarici dilin real kommunikasiya vasitəsi kimi öyrənilməsinə xidmət edir [3, s.185].

Rəqəmsal texnologiyalar xarici dil qiymətləndirməsinin formasını əhəmiyyətli dərəcədə dəyişdirmişdir. Elektron testlər, onlayn platformalar, rəqəmsal portfoliolar, səs yazıları, video təqdimatlar və interaktiv tapşırıqlar qiymətləndirmənin imkanlarını genişləndirir.

Rəqəmsal qiymətləndirmənin üstünlüklərindən biri nəticələrin daha sürətli əldə edilməsidir. Avtomatik testlər müəllimə qısa müddətdə nəticə təqdim edə bilər. Lakin rəqəmsal qiymətləndirmənin məhdudiyyətləri də vardır. Avtomatlaşdırılmış sistemlər xüsusilə sərbəst danışıq, yaradıcı yazı, məna çalarları və kontekstual uyğunluq kimi mürəkkəb göstəriciləri həmişə adekvat şəkildə qiymətləndirə bilməz. Buna görə texnologiya müəllimin peşəkar qiymətləndirməsini tam əvəz edən vasitə kimi deyil, onu dəstəkləyən vasitə kimi istifadə edilməlidir [15, c.272].

Son illərdə süni intellekt əsaslı alətlər xarici dil tədrisində və qiymətləndirməsində yeni imkanlar yaratmışdır. Avtomatik yazı analizi, nitqin tanınması, fərdiləşdirilmiş tapşırıqlar və avtomatik geribildirim sistemləri öyrənmənin fərdiləşdirilməsinə kömək edə bilər. Lakin süni intellektdən qiymətləndirmədə istifadə zamanı bir sıra məsələlər nəzərə alınmalıdır:

İlk növbədə sistemin verdiyi nəticənin etibarlılığı yoxlanmalıdır.

İkinci məsələ qiymətləndirmənin şəffaflığıdır. Öyrənən hansı göstəriciyə əsasən hansı nəticəni aldığını anlamalıdır.

Üçüncü məsələ akademik dürüstlüklə bağlıdır. Xarici dil üzrə yazılı tapşırığın tamamilə süni intellekt tərəfindən hazırlanması tələbənin real dil bacarığını əks etdirməyə bilər. Buna görə qiymətləndirmə sistemi prosesə əsaslanan yazı, şifahi təqdimat, qaralama və müəllimlə qarşılıqlı fəaliyyət kimi komponentləri də nəzərə ala bilər [1, s.240].

Xarici dil öyrənənlərin dil təcrübəsi, yaş xüsusiyyətləri, motivasiyası, əvvəlki bilikləri və öyrənmə strategiyaları bir-birindən fərqlənə bilər. Bu fərqlər qiymətləndirmə prosesində də nəzərə alınmalıdır. Eyni tapşırığın bütün öyrənənlər üçün eyni formada tətbiqi bəzi hallarda ədalətli nəticə verməyə bilər. Bu, qiymətləndirmə standartlarının aşağı salınması demək deyil. Əksinə, məqsəd eyni öyrənmə nəticəsini müxtəlif uyğun yollarla nümayiş etdirmək imkanının yaradılmasıdır. Məsələn, müəyyən kommunikativ bacarığı qiymətləndirmək üçün bir öyrənən şifahi təqdimat, digəri isə strukturlaşdırılmış dialoq vasitəsilə fəaliyyət göstərə bilər. Əsas məsələ tapşırığın formatından çox, ölçülən kompetensiyanın eyni olmasıdır [3, s.185],

Qiymətləndirmənin keyfiyyəti müəllimin qiymətləndirmə sahəsindəki bilik və bacarıqlarından da asılıdır. Müəllim yalnız test hazırlamağı deyil, həm də test nəticələrini şərh etməyi, rubrik hazırlamağı, geribildirim verməyi və müxtəlif qiymətləndirmə üsullarını məqsədəuyğun şəkildə seçməyi bacarmalıdır. Müəllim aşağıdakı kompetensiyalara malik olmalıdır:

- qiymətləndirmə məqsədini müəyyənləşdirmək;

- uyğun qiymətləndirmə vasitəsi seçmək;
- tapşırıqları dil səviyyəsinə uyğun hazırlamaq;
- meyarları müəyyənləşdirmək;
- nəticələri obyektiv qiymətləndirmək;
- konstruktiv geribildirim vermək;
- qiymətləndirmə nəticələrindən tədrisin planlaşdırılmasında istifadə etmək.

Bu kompetensiyalar müəllimin peşəkar inkişafının mühüm hissəsini təşkil edir.

Qiymətləndirmənin effektivliyi üçün meyarlar yalnız müəllimə məlum olmamalıdır. Öyrənən də ondan nə gözlənildiyini bilməlidir. [16, c.464]. Məsələn, təqdimatın qiymətləndirilməsi zamanı tələbəyə əvvəlcədən bildirilməlidir ki, qiymətləndirmə bu meyyarlar üzrə aparılacaq:

- məzmunun uyğunluğu;
- struktur;
- leksik resurs;
- qrammatik düzgünlük;
- tələffüz;
- vizual materialdan istifadə;
- auditoriya ilə əlaqə

Belə şəffaflıq öyrənənin fəaliyyətini məqsədyönlü təşkil etməsinə imkan verir.

Autentik qiymətləndirmə dilin real həyatdakı istifadəsinə yaxın tapşırıqlardan istifadəni nəzərdə tutur [17, c.223]. Bu yanaşmada öyrənən yalnız dil qaydasını nümayiş etdirmir, konkret kommunikativ məqsədi həyata keçirir. Məsələn:

- elektron məktub yazmaq;
- iş müsahibəsində iştirak etmək;
- səyahət planı hazırlamaq;
- təqdimat etmək;
- xarici dildə şikayət məktubu yazmaq;
- məlumatı başqa şəxsə izah etmək;
- onlayn müzakirədə iştirak etmək.

Belə tapşırıqlar dilin real istifadə sahələri ilə əlaqələndirilir.

CEFR Companion Volume-da onlayn qarşılıqlı əlaqə və vasitəçilik kimi sahələrin ayrıca təsvir edilməsi müasir dil istifadəsinin daha geniş qiymətləndirmə çərçivəsində nəzərə alınmasının əhəmiyyətini göstərir [6, p.280].

Qiymətləndirmə öyrənənin motivasiyasına da təsir göstərə bilər. Yalnız səhvlərə və aşağı qiymətə yönəlmiş qiymətləndirmə bəzi öyrənənlərdə xarici dilə qarşı mənfi münasibət yarada bilər.

İnkişafyönümlü qiymətləndirmədə əsas diqqət öyrənənin nəyi artıq bacardığına və növbəti mərhələdə nəyi inkişaf etdirməli olduğuna yönəldilir [2, s.32]. Məsələn, müəllim belə geribildirim verə bilər:

“Siz fikirlərinizi aydın ifadə edə bilirsiniz və söz ehtiyatınız kifayət qədər genişdir. Növbəti mərhələdə mürəkkəb cümlə strukturlarından daha ardıcıl istifadə etməyə diqqət yetirin.” Belə geribildirim həm müsbət nəticəni göstərir, həm də inkişaf istiqaməti müəyyən edir.

Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə problemlərinin həlli üçün bir neçə əsas istiqamət müəyyənləşdirmək mümkündür.

Birincisi, qiymətləndirmənin məqsədi əvvəlcədən dəqiq müəyyənləşdirilməlidir.

İkincisi, bir qiymətləndirmə vasitəsi ilə bütün dil kompetensiyalarını ölçməyə çalışmaqdan çəkinmək lazımdır. Müxtəlif bacarıqlar üçün müxtəlif tapşırıqlardan istifadə edilməlidir.

Üçüncüsü, formativ və summativ qiymətləndirmə arasında balans yaradılmalıdır.

Dördüncüsü, qiymətləndirmə meyarları şagirdlərə əvvəlcədən izah edilməlidir.

Beşincisi, rubriklərdən istifadə genişləndirilməlidir.

Altıncısı, özünüqiymətləndirmə və həmyaşıd qiymətləndirməsi təlim prosesinə daxil edilməlidir.

Yeddincisi, qiymətləndirmə autentik kommunikativ tapşırıqlara əsaslanmalıdır.

Səkkizincisi, müəllimlərin qiymətləndirmə savadlılığının artırılması üçün peşəkar inkişaf proqramları təşkil edilməlidir.

Doqquzuncusu, rəqəmsal texnologiyalardan məqsədəuyğun istifadə edilməli, lakin onların nəticələri müəllimin peşəkar mülahizəsi ilə tamamlanmalıdır.

Onuncusu, qiymətləndirmə nəticələri yalnız qiymət kimi deyil, növbəti təlim mərhələsinin planlaşdırılması üçün məlumat kimi istifadə edilməlidir.

Nəticə.

Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə təlim prosesinin ən mühüm komponentlərindən biridir. Xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə çoxölçülü və sistemli proses kimi təşkil edilməlidir. Onun əsas funksiyası yalnız öyrənənin əldə etdiyi nəticəni müəyyənləşdirmək deyil, həm də öyrənmə prosesini istiqamətləndirmək, çətinlikləri müəyyən etmək və gələcək təlim üçün əsas yaratmaqdır.

Müasir xarici dil tədrisinin kommunikativ xarakteri qiymətləndirməyə də yeni tələblər irəli sürür. Dil qaydalarının və sözlərin yadda saxlanılmasının ölçülməsi vacib olsa da, bu, dil kompetensiyasının tam mənzərəsini əks etdirmir. Öyrənənin dinləmə, danışma, oxu və yazı bacarıqları, eləcə də dil vasitələrindən kommunikativ və situativ baxımdan düzgün istifadə etmək qabiliyyəti kompleks şəkildə qiymətləndirilməlidir.

Qiymətləndirmənin əsas problemləri arasında obyektivlik, etibarlılıq, keçərlilik, qiymətləndirici subyektivliyi, autentiklik, geribildirim, fərdi fərqlərin nəzərə alınması və rəqəmsal vasitələrin düzgün istifadəsi xüsusi yer tutur.

Formativ qiymətləndirmə öyrənmənin davamlı inkişafına, summativ qiymətləndirmə isə müəyyən mərhələnin nəticələrinin ümumiləşdirilməsinə xidmət edir. Bu iki yanaşmanın qarşılaşdırılması deyil, bir-birini tamamlaması daha məqsədəuyğundur. Formativ qiymətləndirmənin əsas üstünlüyü ondan ibarətdir ki, əldə edilən məlumat dərhal təlim prosesinə qaytarılır və növbəti addımların müəyyənləşdirilməsinə kömək edir. Black və Wiliamın tədqiqat icmalı da sinifdaxili formativ qiymətləndirmənin və geribildirimin öyrənmə ilə əlaqəsini əsaslandıran geniş ədəbiyyatı ümumiləşdirir.

Xarici dil qiymətləndirməsində rubriklərdən istifadə obyektivliyi və şəffaflığı artırmağa imkan verir. Özünüqiymətləndirmə və həmyaşıd qiymətləndirməsi isə öyrənənin qiymətləndirmə prosesində fəal iştirakını təmin edir. Portfolio yanaşması bir dəfəlik nəticə əvəzinə öyrənənin inkişaf dinamikasını izləməyə imkan yaradır.

CEFR və onun 2020-ci il Companion Volume sənədi də müasir xarici dil qiymətləndirməsində mühüm metodoloji istiqamətlər təqdim edir. Xüsusilə vasitəçilik, onlayn qarşılıqlı əlaqə və plurilingual/plurikultural kompetensiya kimi sahələrin qiymətləndirmə çərçivəsinə daxil edilməsi müasir dil istifadəsinin dəyişən xarakterini əks etdirir.

Nəticə etibarilə, xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə yalnız “nə qədər bilirsən?” sualına cavab verməməlidir. Daha əhəmiyyətli suallar “nə edə bilirsən?”, “bildiklərini hansı şəraitdə tətbiq edə bilirsən?” və “növbəti mərhələdə nəyi inkişaf etdirməlisən?” formasında qoyulmalıdır. Bu yanaşma qiymətləndirməni nəzarət mexanizmindən inkişaf və öyrənmə vasitəsinə çevirir.

Bütün bunlar göstərir ki, xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə sistemi yalnız öyrənənin mövcud bilik səviyyəsini ölçən nəzarət mexanizmi kimi deyil, onun kommunikativ kompetensiyasını, fərdi inkişaf dinamikasını və öyrənmə motivasiyasını stimullaşdıran çevik, obyektiv və şagirdyönümlü pedaqoji vasitə kimi təşkil edilməlidir.

Beləliklə, müasir xarici dil tədrisində qiymətləndirmə təlimin sonunda həyata keçirilən nəzarət mexanizmi kimi deyil, öyrənməni dəstəkləyən və öyrənənin fərdi inkişafını istiqamətləndirən davamlı pedaqoji proses kimi qəbul edilməlidir.

Qeyd edək ki, qiymətləndirmə prosesində ənənəvi və müasir metodların balanslaşdırılması, rubriklərdən gen-bol istifadə olunması və rəqəmsal texnologiyaların düzgün inteqrasiyası xarici

dil təliminin keyfiyyətini və səmərəliliyini müasir beynəlxalq standartlar səviyyəsinə qaldırmağa imkan verəcəkdir.

Yekun olaraq vurğulamaq lazımdır ki, xarici dilin tədrisində qiymətləndirmə sistemi formal göstəricilərin ölçülməsindən çıxaraq, öyrənənin real kommunikativ ehtiyaclarına və fərdi inkişaf dinamikasına xidmət etməlidir.

Qiymətləndirmə prosesində ənənəvi testləşdirmə ilə performansyönümlü tapşırıqların balanslaşdırılması, analitik rubriklərin tətbiqi və rəqəmsal texnologiyaların imkanlarından adekvat istifadə edilməsi ölçmənin obyektivliyini və etibarlılığını əhəmiyyətli dərəcədə artırır. Bununla yanaşı, tədris prosesində formativ qiymətləndirməyə və konstruktiv geribildirimə geniş yer verilməsi öyrənənlərdə özünüqiymətləndirmə vərdişlərini formalaşdırır, dil öyrənmə gərginliyini azaldır və motivasiyanı yüksəldir. Bu baxımdan, qiymətləndirməyə təlim nəticələrini sadəcə təsdiqləyən yekun mərhələ kimi deyil, tədrisin keyfiyyətini və səmərəliliyini müasir beynəlxalq standartlar səviyyəsinə qaldıran çevik, inkişafetdirici pedaqoji mexanizm kimi yanaşılmalıdır."

İSTIFADƏ EDILMIŞ ƏDƏBIYYAT SIYAHISI

1. Abbasov, Ə. N., & Məmmədli, A. M. (2019). Müasir təlim texnologiyaları və qiymətləndirmə. Təhsil, 240 s.
2. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi. (2013). Ümumi təhsil pilləsində məktəbdaxili qiymətləndirmə konsepsiyası. Bakı, 32 s.
3. Meyxanısoy, R. (2018). Xarici dilin tədrisində kommunikativ kompetensiyanın formalaşdırılması. ADU Nəşriyyatı, 185 s.
4. Qəribova, M. N. (2021). Xarici dillərin tədrisi metodikası. ADU Nəşriyyatı, 210 s.
5. Veysəlov, F. Y. (2014). German dilçiliyinə giriş. Elm və təhsil, 356 s.
6. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press, 375 p.
7. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74 p. https://doi.org/10.1080/0969595980050102
8. Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). Language Assessment: Principles and Classroom Practices (3rd ed.). Pearson Education, 384 p.
9. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, 280 p. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4
10. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly, 40(1), s. 83–107. https://doi.org/10.2307/40264512
11. Hughes, A. (2003). Testing for Language Teachers (2nd ed.). Cambridge University Press, p.
12. Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press, 224 p.
13. Бим, И. Л. (2002). Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Просвещение, 256 с.
14. Гальскова, Н. Д., & Гез, Н. И. (2006). Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика (3-е изд.). Академия, 336 с.
15. Звонников, В. И., & Челышкова, М. Б. (2012). Современные средства оценивания результатов обучения (4-е изд.). Академия, 272 с.
16. Миролюбов, А. А. (Ред.). (2010). Методика обучения иностранным языкам: Традиции и современность. Титул, 464 с.
17. Пассов, Е. И. (1991). Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению (2-е изд.). Просвещение, 223 с.
18. Соловова, Е. Н. (2005). Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций (3-е изд.). Просвещение, 239 с.

ӘОЖ 614.88:37.018:004.89
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303225

ҚАЗАҚСТАНДА ХАЛЫҚҚА АЛҒАШҚЫ КӨМЕК КӨРСЕТУДІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУ

ЖАРМАГАМБЕТОВА БАКЫТКУЛ АЛМАГАЗИЕВНА
Магистрант «Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті» КЕ АҚ
IT және жаратылыстану ғылымдары жоғары мектебі

Ғылыми жетекші – Биология ғылымдарының докторы, профессор
К.Ж. ДАКИЕВА
Өскемен, Қазақстан

Аңдатпа. *Алғашқы көмек дегеніміз медицина қызметкері келгенге дейін жәбірленушіге көрсетілетін қарапайым шаралар жиынтығы: жүрек-өкпе реанимациясы, қанды тоқтату, сүйек сынғанда мүшені қимылсыз ұстау, күйікте және үсікте көмектесу.*

Ресми статистика бұл дағдының қаншалықты қажет екенін көрсетеді. Ұлттық статистика бюросының мәліметінше, 2025 жылы елде 135 мыңға жуық адам қайтыс болған, ал өлімнің басты себептері қан айналымы жүйесінің аурулары мен ісіктер. Денсаулық сақтау министрлігінің деректеріне сүйенсек, Қазақстанда жыл сайын 40 мыңға жуық адам жүрек-қантамыр ауруларынан қайтыс болады. Бұл орайда соңғы жылдары оң өзгеріс те бар: министрлік соңғы бес жылда қан айналымы жүйесі ауруларынан болатын өлім 35,1%-ға, ауруға шалдығу 15%-ға төмендегенін хабарлады. 2025 жылы скринингтен 1,7 миллион адам өтіп, 114 мыңнан астам адамнан жүрек-қантамыр аурулары ерте сатыда анықталған. Демек, осындай науқастардың көпшілігі күнделікті өмірде біз сияқты қарапайым адамдардың арасында жүр, ал кенеттен жүрек тоқтауы кез келген жерде болуы мүмкін.

Жол апаттарының жағдайы да алаңдатарлық. Бас прокуратура Құқықтық статистика комитетінің талдауына сәйкес, 10 жылда жол апатынан жарақат алғандар саны екі есе өсіп, 2015 жылғы 24 084-тен 2025 жылы 49 220-ға жеткен, ал қаза тапқандар саны шамамен 2,3 мың деңгейінде қалған. Жарақат алғандардың көбеюі оларға дер кезінде көмек көрсету қажеттігін арттырады. Елдің аумағы кең, елді мекендер бір-бірінен алыс болғандықтан, шалғай аудандарда және қыс мезгілінде жедел жәрдемнің жетуі ұзаққа созылуы мүмкін. Жедел жәрдем қағидаларына сәйкес, диспетчердің шақыртуды өңдеуіне бес минут уақыт беріледі, ал бригаданың жолда жүруі оған қосымша уақыт алады.

Түйін сөздер: *Жедел жәрдем келгенше өтетін алғашқы минуттар көбіне адамның өмірі мен өлімін шешеді.*

Қазіргі жүйедегі кемшіліктер: *Біріншіден*, оқыту үздіксіз жүйе емес, көбіне жекелеген акциялар мен науқандар арқылы жүреді. Оған негізінен қала тұрғындары, студенттер мен арнайы мамандар қатысады, ал ауыл тұрғындары мен қарттар шет қалады [1].

Екіншіден, практикалық сабақтар аз. Жүрек-өкпе реанимациясын тек дәріс тыңдап үйрену мүмкін емес, оны манекенде бірнеше рет қайталау қажет. Көптеген мектеп пен колледжде тренажерлер мен дефибрилляторлар жетіспейді.

Үшіншіден, дағдыны жаңартып отыратын жүйе жоқ. Бір рет оқыған адам біраз уақыттан кейін ұмытады, ал халықаралық ұсынымдар жаңарып тұрады.

Төртіншіден, адамдарды психологиялық кедергілер тежейді: «қателесіп зиян келтіремін», «жауапқа тартылармын» деген қорқыныш.

Бесіншіден, қазақ тілінде сапалы ақпараттық материалдар аз, ал әлеуметтік желілерде ескірген, қате кеңестер таралады.

Құқықтық негіз бар: денсаулық сақтау министрінің бұйрығымен бекітілген қағидаларда медициналық білімі жоқ адамдар 103 (112) қызметі келгенге дейін зардап шегушіні қараусыз қалдырмай, оның жай-күйін бақылауы тиіс делінген [2,3]. Алайда бұл нормалар халыққа кеңінен түсіндірілмеген.

Шетел тәжірибесін мысалға алсақ Данияда жүрек-өкпе реанимациясы мектеп бағдарламасына енгізілгеннен кейін тұрғындардың көмек көрсету деңгейі көтеріліп, жүрегі кенеттен тоқтағандардың аман қалуы жақсарды. Германия мен Австрияда жүргізуші куәлігін алушылар алғашқы көмек курсынан өтуге міндетті. Скандинавия елдерінде оқыту балабақшадан басталып, өмір бойы қайталанады [4,5].

1. Алғашқы көмек көрсет қызметін бірнеше жолдармен жетілдіруге болады: **Білім беру жүйесіне енгізу.** Алғашқы көмек негіздерін балабақшадан жоғары оқу орнына дейін жас ерекшелігіне сай үздіксіз оқыту, мектепте практикалық сабақтары бар тұрақты модуль енгізу.
2. **Материалдық базаны күшейту.** Оқу орындарын тренажерлермен жабдықтау, әуежай, вокзал, сауда орталықтары мен спорт кешендеріне автоматты дефибрилляторлар орнатып, халықты олармен жұмыс істеуге үйрету.
3. **Міндетті оқытуды кеңейту.** Жүргізуші куәлігін алушылар, мұғалімдер, тәрбиешілер, қоғамдық көлік жүргізушілері және қауіпсіздік қызметкерлері курстан өтіп, оны белгілі мерзімде қайталап тұруы тиіс.
4. **Тренерлер дайындау.** Қазақстан Қызыл Жарты Ай қоғамының, медициналық колледждер мен университеттердің мамандарын тарта отырып, біліктілігі расталған оқытушылар желісін құру.
5. **Цифрлық құралдар.** Қазақ және орыс тілдерінде мобильді қосымшалар, қысқа бейнесабақтар мен инфографика әзірлеу.
6. **Құқықтық түсіндірме.** Көмек көрсеткен азаматтың заңмен қорғалатынын қоғамға айқын жеткізу.
7. **Ақпараттық жұмыс.** Әлеуметтік жарнама, танымал тұлғалардың қатысуымен жобалар, Дүниежүзілік алғашқы көмек күнін кеңінен атап өту.

Алғашқы көмекке оқыту жүйесін жетілдіру тек денсаулық сақтау саласының міндеті емес, бүкіл қоғамның ортақ ісі. Жүрек-қантамыр аурулары мен жол апаттары әлі де көптеген адамның өмірін қияды, ал әрбір азамат қарапайым дағдыны меңгерсе, осы шығынның бір бөлігін болдырмауға болады. Білім беру, денсаулық сақтау, төтенше жағдайлар салалары, бизнес және азаматтық қоғам бірлесіп жұмыс істегенде ғана нақты нәтиже болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. 2025 жылғы Қазақстандағы өлім-жітім себептері: Денсаулық сақтау министрлігінің деректері // Tengrinews.kz (ҚР Ұлттық статистика бюросының мәліметтері бойынша). URL: https://kaz.tengrinews.kz/densaulyq/ulanudan-skke-deyn-densaumin-olm-jtm-en-ji-bolatyin-372931/
2. Үзіліп бара жатқан үміт жібі: жүрек трансплантациясы мен мәйіт донорлығы қандай деңгейде? // Minber.kz, 18.06.2025. URL: https://www.minber.kz/2025/06/uzilip-bara-zhatqan-umit-zhibi-zhurek-transplantacziyasy-men-majit-donorlygy-qandaj-denggejde/
3. Қазақстанда кейінгі 10 жылда жол апаты екі есе көбейді // Kolesa.kz, 30.01.2026 (ҚР Бас прокуратурасының Құқықтық статистика және арнайы есепке алу комитетінің деректері бойынша). URL: https://kolesa.kz/content/kz/news-kz/qazaqstanda-kejingi-10-zhylda-zhol-apaty-eki-ese-kobejdi/
4. Қазақстан Республикасында жедел медициналық жәрдем көрсету қағидаларын бекіту туралы // ҚР Әділет ақпараттық-құқықтық жүйесі. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000021713
5. Алғашқы көмекті медициналық білімі жоқ, оның ішінде тиісті даярлықтан өткен адамдардың көрсету қағидаларын және Алғашқы көмекті көрсету стандартын бекіту туралы // ҚР Әділет ақпараттық-құқықтық жүйесі. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000021814

UDC 372.881.111.1
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303229

THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING RECEPTIVE SPEECH SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

AMIRKHAN GULNAZ NURLANKYZY
Master's student, Miras University, Shymkent, Kazakhstan

Scientific supervisor: **FATIMA TUREKHANOVNA YEREKHANOVA**, Candidate of Philological Sciences, Acting Associate Professor

Abstract. *This article discusses the use of authentic materials in teaching receptive speech skills to high school students learning English as a foreign language. The focus is on materials that students can encounter outside the textbook: short videos, podcasts, announcements, news items, websites, timetables, interviews, and social-media posts from reliable sources. The article considers why such materials can make listening and reading more purposeful, but also why authenticity alone does not guarantee successful learning. Particular attention is paid to selection criteria, scaffolding, staged comprehension tasks, mixed-ability support, and formative assessment. Several classroom scenarios are offered to show how one authentic source can be used for gist, detail, inference, and follow-up response without simplifying the source beyond recognition. The article argues that authentic materials are most useful when the teacher controls the task difficulty, gives students a clear reason for listening or reading, and gradually reduces support as learners become more independent.*

Key words: *authentic materials, receptive speech skills, listening comprehension, reading comprehension, high school students, EFL, communicative competence, scaffolding.*

Introduction

For high school students, reading and listening in English often become difficult at the moment when classroom language meets real-life language. A learner who can complete a textbook exercise may still struggle with a fast announcement, a short interview, a webpage, or an ordinary video in which speakers do not follow a carefully graded script. This gap is important in secondary education because students are expected not only to know vocabulary and grammar, but also to understand information presented in realistic communicative situations. Receptive skills therefore need regular practice with texts that require learners to identify a main idea, select relevant details, make inferences, and tolerate some unfamiliar language.

In the literature, authenticity is not treated as a single, uncomplicated property. Gilmore notes that the term has been used in relation to texts, participants, tasks, and classroom situations, and emphasizes the gap that may exist between textbook discourse and naturally occurring language [1]. For classroom practice, a workable definition is that authentic materials are spoken, written, visual, or multimodal resources originally produced to communicate with real audiences in real contexts. Examples include news items, public announcements, menus, advertisements, social-media posts, travel websites, podcasts, interviews, weather forecasts, museum pages, film clips, infographics, and short documentary segments.

The purpose of this article is to consider how authentic materials can be integrated into high school English lessons in a manageable way. The discussion is teacher-oriented: it focuses on what to select, what not to simplify, how to sequence tasks, and how to support students who are not yet ready to process an authentic source independently. The central assumption is that the difficulty of the source and the difficulty of the task are not the same thing. A relatively challenging source can still be useful when the first task is simple, purposeful, and supported.

Receptive speech skills and the value of authentic input

Reading and listening are active meaning-making processes rather than passive reception. A learner must recognize linguistic forms, connect them with context, infer unstated information, distinguish main ideas from supporting details, and monitor whether the emerging interpretation is coherent. Successful comprehension therefore combines bottom-up processing, such as recognizing words and grammatical relationships, with top-down processing based on prior knowledge, expectations, genre awareness, and situational clues.

Authentic materials are particularly useful because they contain features that students are likely to meet beyond the classroom. In reading, these may include real headlines, hyperlinks, captions, layout, abbreviations, rhetorical choices, and genre conventions. In listening, learners encounter natural pace, connected speech, hesitation, repetition, reductions, background sound, different accents, and visual cues. Such exposure can help students move from understanding carefully controlled classroom English toward understanding language as it is used in everyday, academic, and media contexts.

Research supports the pedagogical value of authentic input while also showing that its effects depend on task design. Peacock's classroom study found higher observed motivation and on-task behaviour when authentic materials were used, although learners' self-reported interest did not increase uniformly [2]. This finding is important for teachers: a real-world source may be valuable even when it initially feels difficult or unfamiliar to students. In listening, Ghaderpanahi reported improvement in learners' listening comprehension after work with authentic aural materials and real-life situations [3]. More recent research likewise links authentic listening materials with meaningful engagement, but also points to cognitive load, cultural knowledge, speech rate, and accent variation as possible barriers [4].

Criteria for selecting authentic materials for high school students

In practice, the first question should not be 'Is this material authentic?' but 'What will my students do with it?' A two-minute interview may be appropriate for one class and frustrating for another. The same webpage can be useful for scanning but unsuitable for detailed language analysis. Selection should therefore start from a concrete lesson objective. If students are practising listening for gist, the source needs a clear topic and enough contextual clues. If they are practising reading for specific information, a timetable, event page, menu, notice, or short news item may be more useful than a long article.

Several practical criteria help a teacher make this decision. The topic should be understandable or relevant to adolescents; the source should be short enough to revisit during one lesson; visual or contextual clues should support meaning; and the amount of unfamiliar language should not block the main message. The source also needs to be age-appropriate, reliable, and technically accessible in the classroom. For listening, sound quality matters as much as language level. For reading, layout matters too: headings, icons, hyperlinks, captions, prices, dates, and other visual elements are part of how meaning is communicated in real texts.

It is useful to adapt the task before adapting the text itself. Rewriting every difficult sentence can turn a real text into another textbook text. A better option is often to keep the source intact and change what students are asked to notice. For example, learners do not need to understand every sentence of an event webpage in order to find the date, place, audience, registration deadline, and cost. Likewise, students can listen to a natural interview first for the speaker's general opinion and only later return to a short section for details.

A staged model for developing listening and reading comprehension

A three-stage sequence—pre-receptive, while-receptive, and post-receptive work—provides a practical framework for integrating authentic materials into high school lessons. The stages are not rigid; rather, they organize cognitive support so that students approach the source with a clear purpose and gradually deepen comprehension.

The pre-receptive stage should be brief and purposeful. Its role is not to teach every unknown word in advance, but to give students enough orientation to enter the text. A teacher might show the title and one image, ask students to predict three possible ideas, or provide four

key words that are essential for understanding the topic. Before a listening task, students can also identify the likely speakers and situation. This small amount of preparation lowers unnecessary anxiety while keeping the actual comprehension work for the listening or reading stage.

During the while-receptive stage, the first task should normally ask for broad understanding. Students may choose the best title, identify the speaker's purpose, match speakers to viewpoints, or decide which of several summaries is closest to the source. On a second encounter, the task can become more precise: completing a small table, ordering events, finding evidence for a statement, or noting two reasons given by a speaker. A third encounter is not always necessary. Repeated listening or reading should have a new purpose rather than simply asking students to 'listen again' or 'read again.'

The post-receptive stage connects comprehension with a meaningful response. Students can compare the source with their predictions, write a short summary, discuss whether the information is useful for them, or evaluate which details made the source trustworthy. This stage is especially valuable with older students because it moves the lesson beyond right-or-wrong comprehension questions. It also allows the teacher to see whether learners have constructed an overall meaning rather than collected isolated answers.

Practical classroom applications

A practical listening scenario can be built around a short podcast or video extract on study habits. Before listening, students see the title and predict two pieces of advice they expect to hear. The first listening has one question: 'What is the speaker mainly trying to help students with?' During the second listening, students complete a three-row table with the advice, the reason, and one example. The follow-up is short: students choose the most realistic piece of advice for a high school student and justify the choice using information from the source. The source remains authentic, but the task sequence prevents students from trying to decode every word from the beginning.

A reading lesson can use a real webpage advertising an educational, cultural, or youth event. Students first scan for five items that people genuinely need before deciding to attend: date, place, target audience, price, and registration conditions. They then read one section more closely and answer questions that require evidence rather than copying a sentence. As a final step, pairs decide whether the event would be suitable for a particular student profile. This type of task keeps the reading purpose close to real-life behaviour: people usually visit such pages to make a decision, not to translate every line.

Mixed-ability classes do not necessarily require different authentic sources. One source can be accompanied by different levels of support. Some learners may receive a small glossary or a partially completed table; others may work with open-ended questions or identify implied meaning. This approach keeps the class focused on the same content and makes pair discussion easier. Support can then be reduced over time. The aim is not to make authentic input permanently easy, but to help students develop strategies for dealing with language that is only partly familiar.

Table 1. Examples of authentic materials and receptive-skill targets

Authentic material	**Primary receptive focus**	**Possible classroom task**
Podcast / interview	Listening for gist and detail	Identify the main idea, then complete a fact or opinion chart.
Public announcement	Selective listening	Listen for time, place, instruction, change, or warning.
News or school webpage	Skimming and scanning	Find purpose and key facts before close reading.
Advertisement / poster	Reading visual-verbal information	Identify audience, persuasive language, and essential details.

Short documentary clip	Listening-viewing and inference	Use visual clues, infer meaning, and verify with a second viewing.
Infographic / timetable	Reading for specific information	Transfer selected information into a schedule or comparison table.

Challenges and ways to manage them

The most obvious difficulty is density. Real speech may be fast, reduced, interrupted, or accented; real written texts may contain unfamiliar vocabulary, references, abbreviations, and distracting visual information. When too many difficulties appear at once, students can stop listening or reading strategically and begin guessing randomly. Another problem is lesson time: an interesting source can easily consume the whole lesson if the teacher prepares too many questions or spends too long explaining vocabulary.

These problems can be managed without abandoning authenticity. A teacher can select only a useful segment, replay a short section, provide a transcript after the main listening work, or limit the number of details students need to find. For reading, the teacher can direct attention to one section of a page while keeping the original layout visible. In both cases, the key is to preserve the communicative character of the material while narrowing the task. The teacher should also preview every source for age suitability, factual reliability, advertising, and technical problems before using it in class.

Another challenge is source reliability. High school students increasingly receive English input from social media, video platforms, blogs, and algorithmic feeds. Authentic-material work can therefore include critical receptive literacy: identifying the author or organization, separating fact from opinion, noticing persuasive techniques, checking dates, and comparing claims across sources. In this sense, authentic materials develop not only language comprehension but also responsible information-processing habits.

Assessment of receptive skills through authentic materials

Assessment with authentic materials should be modest and transparent. If the lesson objective is listening for gist, a long vocabulary test does not measure the same skill. If students are practising scanning, the assessment should reward accurate and efficient location of information. Useful evidence can come from a short comprehension grid, a two-sentence summary, an exit ticket, or a note-taking task. When inference is assessed, students should be asked to point to the words, tone, or contextual clues that led to their interpretation.

Formative assessment is particularly helpful because authentic input can reveal strategy use as well as correct answers. A short reflection such as 'What helped you understand the source when you did not know every word?' can show whether students are beginning to use context, key words, visual clues, and prediction independently. Over several lessons, the teacher can reduce prompts and compare how confidently students approach a new source. This gives a more useful picture of progress than expecting complete comprehension from the first encounter.

Conclusion

Authentic materials can make receptive-skill work more closely connected with the English that high school students meet beyond the classroom. Their value is not simply that they are 'real.' Their value comes from the combination of realistic input and carefully designed learning support. A short video, announcement, webpage, interview, or news item can provide meaningful practice in listening or reading for gist, locating details, making inferences, and evaluating information.

For classroom use, the teacher's decisions remain central. The source needs to fit the learners, the objective must be clear, and tasks should move from accessible comprehension to more demanding interpretation. It is usually more productive to simplify the task than to rewrite the source. When this principle is combined with staged work and gradual removal of support, authentic materials can help students become less dependent on textbook language and more

confident when they encounter English in everyday, academic, and digital contexts. Further classroom-based research could examine how different types of authentic sources affect strategy use and comprehension across proficiency levels in secondary school settings.

REFERENCES

1. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // Language Teaching. 2007. Vol. 40, No. 2. P. 97–118. DOI: 10.1017/S0261444807004144.
2. Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners // ELT Journal. 1997. Vol. 51, No. 2. P. 144–156. DOI: 10.1093/elt/51.2.144.
3. Ghaderpanahi L. Using authentic aural materials to develop listening comprehension in the EFL classroom // English Language Teaching. 2012. Vol. 5, No. 6. P. 146–153.
4. Alamri W. A. Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. DOI: 10.3389/feduc.2025.1611308.
5. Pylypyshyna D., Palamarchuk A. The impact of authentic listening-viewing materials on ESL university students' listening comprehension skills // English Studies at NBU. 2024. DOI: 10.33919/esnbu.24.1.7.
6. Assiddiq M. A. Authentic materials in reading comprehension classroom: Its effectiveness to Indonesian EFL students achievement // International Journal for Educational and Vocational Studies. 2019. Vol. 1, No. 7. DOI: 10.29103/ijevs.v1i7.1676.
7. Fadil Thohir N. H., Yundayani A. Authentic materials in EFL learning: Examining their effects on students' intrinsic motivation and listening skills // International Journal of English Language and Pedagogy. 2026. Vol. 4, No. 1. P. 61–72. DOI: 10.33830/ijelp.v4i1.14807.

УДК 574
https://doi.org/10.5281/zenodo.23303231

FIZIKA FƏNNININ TƏDRISINDƏ ŞAGIRDLƏRIN "DAŞ KÖMÜR YANACAĞI VƏ ƏTRAF MÜHITIN EKOLOJI ÇIRKLƏNMƏSI" PROBLEMILƏ MAARIFLƏNDIRILMƏSI

ƏLIYEV AĞAXƏLIL ƏLƏSGƏR OĞLU
Fizika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU, Bakı, Azərbaycan

Annotasiya. *Məqalədə təbii yanacaq növlərindən olan daş kömürün çıxarılışı və istifadə olunması zamanı təbiət mühitinin kəskin ekoloji çirklənməsi və insan sağlamlığına mənfi təsiri probleminə toxunulur, torpağa böyük zərər vurması, yeraltı yanğınlara səbəb olması, su sisteminə zərər yetirməsi, atmosferi çirkləndirməsi, radiasiya və digər maddələrin atılması, habelə bərk çirkləndiriciləri əmələ gətirməsi, ucuz olduğu üçün yataqlara malik ölkələrdə çıxarılışı və əsasən, istilik elektrik stansiyalarında yanacaq kimi işlədilməsi qeyd olunur.*

Yekunda şagirdlərin maarifləndirilməsinin istiqamətləri və ekoloji qiymətləndirilməsi tövsiyə olunur.

Açar sözlər: *daş kömür yanacağı, torpağın pozulması, yeraltı yanğınlar, su sistemi, atmosferin çirklənməsi, radiasiya atılmaları, bərk çirkləndiricilər, sağlamlığa təsir, ekoloji çirklənmə problemi.*

Müasir dövrü səciyyələndirən ekoloji problemlərin çoxluğu tədricən qloballaşır ki, bu da ətraf təbiət mühitinin ekoloji çirklənməsini ərazi baxımından artırır, dünya əhalisinin sağlamlığına əsaslı surətdə zərər vurur. Bununla əlaqədar, mütərəqqi və inkişaf etmiş ölkələr müntəzəm olaraq Beynəlxalq Konvensiyalara qoşulur, əməli tədbirlərdə iştirak edirlər. Ekoloji müşahidələrin gedişi və təhlili göstərir ki, bu hal kifayətedici deyildir və əhalinin bütün təbəqələrinin ekoloji maarifləndirilməsi də zəruridir. Azərbaycan Respublikası da dünya əhəmiyyətli bu ekoloji məsələyə öz töhfəsini verməkdə davam edir. Belə ki, ardıcıl surətdə təbiətin mühafizəsinə həsr edilən Konvensiyaları ratifikasiya edərək, praktiki tədbirləri həyata keçirir. Bu baxımdan, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti 2003-cü ildə "Azərbaycan Respublikasında ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram" haqqında Sərəncam imzalamışdır. "Milli Proqram"da ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafın istiqamətləri müəyyənləşdirilərək, "Tədris və təbliğat" bölməsində "Meşələrin mühafizəsi, təbliğ və tədrisinin gənc nəsil üçün ailədən, uşaq bağçasından, ibtidai məktəbdən başlaması, ali təhsil müəssisələrində davam etdirilməsi... nəzərdə tutulmuşdur.

Ekologiya təbiət elmlərilə, xüsusilə də fizika sahəsilə sıx əlaqədar olduğundan, fizika fənninin tədrisi prosesində müvafiq ekoloji maarifləndirilmənin aparılması nəzərdə tutulmuşdur. Bununla əlaqədar, ümumi təhsil məktəblərinin 8-ci sinifləri üçün fizika fənni üzrə dərsliyin "Molekulların istilik hərəkəti. Daxili enerji" və "İstilik hadisələrində enerjinin saxlanması qanunu" bölmələri məqsədəuyğun hesab edilir.

Daş kömür təbii bərk yanacaq növü olub, çıxarılışı və istifadə olunması zamanı ətraf təbiət mühitinə və insanın sağlamlığına əhəmiyyətli dərəcədə zərərli təsir göstərir. Təbiətdə mənfi nəticələrə kömür laylarının işlənilməsi zamanı metanın, onun yandırılmasında isə atmosferə karbon dioksidinin və kömür tozlarının atılmaları, turşu yağışları, torpaqların dağılması, yeraltı yanğınlar, dağ süxurlarının uçqunları və zəhərli tullantıların toplanması səbəb olur. Bununla belə, özünün sərfəliliyinə görə, bu yanacaq növü dünyada ən geniş yayılmışdır və onunla bütün elektrik enerjisinin təqribən 40%-i İES-lərdə istehsal olunur. Qeyd olunmalıdır ki, daş kömürdən istifadənin əsas istiqamətlərinə elektroenergetikadan əlavə, metallurgiya, kimyəvi yenidən işlənilmə, məişət ehtiyacları, xüsusi növlər daxildir. Onun dünyadakı ehtiyatlarının 2016-cı il üçün təsdiq edilmiş qiymətləndirilməsinə əsasən, milyon ton hesabında ABŞ-22,1%, Çin-21,4%, Rusiya-14,1%, Avstraliya 12,7% və Hindistan 8,3%-ə malikdir.

Daş kömür şaxtaları, tullantıları və kəsilmələri torpağın təbii profilini pozur, relyef və bitki örtüyünü məhv edir, kənd təsərrüfatı və meşə torpaqlarının sahəsini azaldır. Onun həm açıq və həm də qapalı üsulla çıxarılışı yer təkinin geoloji quruluşunu pozaraq, uçqunlara, sürüşmələrə və sellərə gətirib çıxarır. İşlənilmiş süxurlar aşağı keyfiyyətli kömürdən və torpaqdan ibarətdir ki, havalandırıldıqda toz çirklənməsi mənbəyinə çevrilir və hətta öz-özünə alışa bilmək qabiliyyətinə malik olurlar.

Kömürün yanma məhsullarını təşkil edən kükürd dioksidi və azot oksidləri turşu yağışlarını törədir, civə və digər ağır metallar isə su hövzələri və torpağın səth qatlarını çirkləndirməklə, həyat və təsərrüfat fəaliyyəti üçün əraziləri az yararlı edir. Daş kömürün işlənilməsi böyük miqdarda torpaq və su ehtiyatları tələb etdiyindən aqrosənaye kompleksinin inkişafına mane olur, arxeoloji abidələri dağıdır, torpağa və yaxınlıqdakı tikililərə partlayış işlərindən, habelə qazmadan titrəyişlər mənfi təsir edir, infrastrukturu pozur, bəzən 4 ballı zəlzələlərə gətirib çıxarır, İES tullantılarının basdırılması ətraf təbiət mühiti və insanlar üçün təhlükə yaradır.

Atılmış kömür şaxtaları və mənbələri yanğın təhlükəsini törədir. Belə ki, çıxarılan kömürün istənilən növü öz-özünə alışa bilər. Bu proses süxur qatlarının daxilində baş verir. Nəticədə zərərli maddələr atılır. Kömür laylarının yanması zamanı atmosferə istixana və zəhərli qazlar atılır ki, onlar da iqlim və insan sağlamlığı üçün təhlükəlidir. Bununla yanaşı, arsen, flüor və selen də hava mühitinə daxil olur. Atılmaların miqdarı və kimyəvi tərkibi kömürün tərkibindən, yerin geologiyasından və layların yerləşmə dərinliyindən asılıdır. Yanğınlar yaxınlıqdakı dəmir yollarına, elektrik və rabitə xətlərinə, yaşayış məntəqələrinə və təsərrüfat sahələrinə təhlükə təşkil edir. Yanmış kömür layları çökmələr, sürüşmələr və dağ düşkülərini törədirlər. Belə ki, onların yerində boşluqlar formalaşır.

Su sisteminə zərər. Kömür çıxarılışı yerlərində su balansı pozulur. Belə ki, kömür layları su daşıyıcı üfüqlər olub, onların azalması nohurların qidalanmasını zəiflədir və quyuların qurumasına gətirib çıxarır, yeraltı su mənbələri çirkləndirilir. Kömür sənayesinin digər mənfi effekti atmosferdə turşu yağışlarına səbəb olmasıdır. Onlar göl və çayların pH-tarazlığını dəyişməklə mövcud ekosistemləri pozurlar, bəzi dağ süxurlarını yumşaltmaqla sürüşmələr və sellər yaradırlar. Kömür sənayesinin isi çayların suyunu əhənglə yumşaltmaqla, onu kənd təsərrüfatı fəaliyyəti üçün yararsız edir. Tullantıları atmaqla, kömür müəssisələri səth sularını ağır metallar və təhlükəli birləşmələrlə çirkləndirirlər. Dəmirin normadan artıq böyük miqdarında su cərəyanlarının dibi bənövşəyi-qırmızı rənglə örtülür ki, belə şəraitdə balıq və digər su canlıları yaşaya bilmirlər. Həll olunmuş misin minimal qarışığı suda üzənlərin sinir sisteminə təsir edərək qəlsəmələrin, civə isə qurum və çirkab suları ilə çaylara düşərək həm balıqların, həm də onu qidada istifadə edən insanların beyninin və sinir sisteminin zədələnməsinə səbəb olur.

Kömür müəssisələrində baş verən qəzalar su sistemlərinin ekologiyasına təhlükə yaradır. Belə ki, tərkibi ağır metallar və radioaktiv elementlərdən ibarət olan milyardlarla litr kömür suspenziyası ətraf mühitə tökülür. Dənizə düşən kömür tozu orada yaşayanlara zəhərli təsir göstərir və suyun bulanıqlaşmasına gətirib çıxarır ki, bu da yosunların populyasiyasının azalmasına və arealın dəyişdirilməsinə səbəb olur.

Kömürün hər tonunun çıxarılmasına təqribən 250 litr içməli su, gücü 1000 MVt elektrik stansiyasında yandırılmasına isə 3800 litr su sərf edilir. Süxurların qazılmasında və kömür zərrəciklərinin tutulmasında, İES-lərdə buxarla generatorun işlədilməsində, sistemlərin soyudulmasında göl və çaylardakı sulardan istifadə olunur. Nəticədə çay axını rejimi pozulur ki, bu da gəmiçiliyə, balıqçılığa və torpaq işinə mənfi təsir edir. Bundan əlavə, kömürün işlənilməsi yeraltı suların səviyyəsinə təsir edir, müəssisələrdəki sızmalar isə nohurların səthinin çirklənməsinə və balıqların populyasiyasının və digər organizmlərin məhvinə gətirib çıxarır.

Atmosferin çirklənməsi. Kömürün çıxarılmasından və istifadəsindən havaya küllü miqdarda kömür tozu, yandırılmasından isə yanma məhsulları daxil olur. İES-lər atmosferə xeyli

kükürd 4-oksidi, azot oksidləri və karbon 4-oksidi, ağır metallar olaraq civə və bərk zərrəciklər atır. Bütün bunlar isə təbii mühitə və insan organizminə əsaslı zərər vurur.

Dağ işlərində kömür laylarından azad olan metan qlobal istiləşmə məsələsində istixana qazı olmaqla karbon qazından xeyli təhlükəlidir. Belə ki, iqlimin dəyişməsinə gəmiçilik və aviasiyanın birlikdə götürülmüş təsirindən böyükdür. Metan torpaq sularının səviyyəsinin aşağı düşməsini şərtləndirməklə, zəhərli kimyəvi elementlərə, bəzi hallarda isə ağır metal və radionuklidlərə malik olduğundan, çay və göllərə atıldıqda adamların sağlamlığı və yerli ekosistemin vəziyyəti üçün təhlükə təşkil edir.

Karbon qazı atılmaları qlobal istiləşmənin əsas amillərindən biridir. Kömür havanın oksigenilə yandırılmada karbon qazı əmələ gətirir ki, o da iqlimin dəyişməsinə təsir edir. Beynəlxalq Energetika Agentliyi kömürlə işləyən İES-ləri karbon qazı ilə çirklənmənin əsas mənbəyi elan etmişdir.

Radiasiya atılmaları kömür İES-lərdə AES-lərlə müqayisədə yüksəkdir. Yeraltı kömür ehtiyatlarının çıxarılışı və yandırılmasında radionuklidlər atmosferə daxil olaraq insanlara, heyvanlara və bitkilərə mənfi təsir edir. Şaxtaçılar üçün əsas təhlükəni uran və toriumun parçalanma məhsullarının aerozolları təşkil edir. Onlar layların işlənilməsi zamanı havaya düşür. Dağ fəhlələrinin yüksek dozada şüalandırılmaya məruz qalması ölüm riskini artırır. Tüstü borularından havaya keçən radiasiya atılmaları səpilir və mürəkkəb həcmli sahə əmələ gətirir. Onların radioaktivliyi yanacağın xarakteristikalarından və onun yanma xüsusiyyətlərindən asılıdır. Nəticədə İES-ə yaxın ərazilərdə torpağın və havanın uran və toriumla radioaktiv çirklənməsi norma həddindən bir neçə dəfə artıq olur. İnsan və heyvan organizminə belə uçucu tərkiblər asanlıqla nüfuz edərək, sümüklərdə toplanmaqla ciddi xəstəliklər törədirlər. Radioaktiv şüalandırılma ağ ciyər və onkoloji xəstəliklərin inkişafına kömək etməklə bərabər, genetik səviyyədə insan organizminə təsir edir.

Digər maddələr İES-lər havaya azot oksidləri, kükürd oksidi, kükürd anhidridi və benzapiren kimi zəhərli maddələr atırlar. Onlar küləklə böyük məsafəyə yayılırlar. Əhali üçün belə çirklənmələr astma və çətinləşmiş nəfəs almadan tutmuş baş beynin zədələnmələrinə qədər, ürəklə, onkologiya, nevroloji pozuntularla və vaxtından əvvəl ölümlə nəticələnən xəstəliklərə səbəb olur.

Bərk çirklənmələr. Kömürün açıq üsulla çıxarılışı, nəqli və boşaldılması zamanı baş verir. Xırda bərk zərrəciklər səpilərək atmosferə düşür və tüstülənmə, habelə görüntünün pisləşməsini törədirlər. Kömürün yanması zamanı əmələ gələn bərk qalıqlar onun keyfiyyətindən asılıdır. Diametrləri 10 mkm və daha az olur. Kömür tozunun yüksək konsentrasiyasında hakimiyyət orqanları "qara səma" rejimini elan edirlər. Bu zaman asılı zərrəciklərin havada miqdarı o qədər çox olur ki, onlar "qara buludları" əmələ gətirirlər.

Daş kömürün çıxarılışı və istifadə olunması zamanı ətraf təbiət mühitinin ekoloji çirklənməsi 8-ci sinif fizika dərsliyinin uyğun mövzularının tədrisində şagirdlərə çatdırılır. Ekoloji məlumatların möhkəmləndirilməsi məqsədilə fənn müəllimi ekoloji sual-cavablar və test tapşırıqları tərtib edir. Ekoloji maarifləndirmə işində müvafiq dərsliklərdən, əyani vasitələrdən və internet resurslarından istifadə olunması məqsədəuyğundur. Yekunda şagirdlərin həm fiziki-ekoloji, həm də ekoloji bilikləri müəyyən vahid qiymətdə umumiləşdirilir.

ƏDƏBIYYAT

1. Azərbaycan Respublikasında ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram Bakı-2003
2. Əliyev A. Ə. Respublika elmi konfransının materialları. Lənkəran - 2023
3. R. Abdurazaqov və b. Fizika 8-ci sinif Bakı - 2025
4. Экология. Под ред. Тягунова Г. В., Ярошенко Ю. Г. М. - 2014
5. Авдохин В. М. Основы обогащения полезных ископаемых. Т. 1, М, - 2026
6. Бойко Е. В. Химия нефти и топлив У. - 2007
7. Беренгартен М. Г. Энергетический вестник. 2017, № 23, с. 34-40
8. Кузьминов В. А., Беренгартен М. Г. Еще раз об угле Energy Bulletin, 2019, № 25
9. Сарыглар Ч. А., Чысыма Р. Б. Фундаментальные исследования 2018, № 11, с. 121-126
10. Систер В. Г. и др. Известия МГТУ, 2013, № 3, с. 105-107
11. Вязова Н. Г. и др. Химия твердого топлива, 2016, № 2, с. 45-50

СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

ARALBAYEVA ARUZHAN MUKHTARKYZY [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF CULTURAL IDENTITY IN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOMS IN KAZAKHSTAN.....3

HACIYEV TOFIQ MIRABDULLA OĞLU [AZƏRBAYCAN] VII SİNİF FİZİKA KURSUNUN TƏDRİSİNDƏ VIRTUAL NÜMAYİŞ VƏ TƏCRÜBƏLƏRDƏN İSTİFADƏ SİSTEMİ.....8

ЖҰМАБЕКОВА СЫМБАТ РАШИТҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАХСТАН] INTEGRATING CONVERSATIONAL CHATBOTS AND TANDEM LEARNING FOR DEVELOPING ORAL COMMUNICATION SKILLS IN EFL STUDENTS.....16

ORYNBASSAROV DARYN MURATULY, SEITOVA M.E. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] STUDENTS' ATTITUDES TOWARD USING ONLINE DICTIONARIES IN ENGLISH VOCABULARY LEARNING.....21

А.И. АМИДОВ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....24

ƏLIYEVA DILBƏR ZIRƏK QIZI, SƏLIMOVA LALƏ ÖMƏR QIZI [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] FİZİKA TƏLİMİNDƏ MÜŞAHİDƏ VƏ EKSPERİMENTİN ŞAGİRDLƏRİN TƏDQİQAT BACARIQLARININ İNKİŞAFINA TƏSİRİ.....29

САЯБЕК МАДИНА АЛМАСҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] THE ROLE OF ADJECTIVES IN EXPRESSING EMOTIONS: A CROSS-LINGUISTIC PERSPECTIVE.....35

АХМЕТОВ БАХЫТ БАЗАРБЕКОВИЧ, **БАЙЗАКОВА АЙНУР МАДИКАСЫМОВНА**, **МУСИН ТИМУР АЛЕКСЕЕВИЧ** [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ КӨРКЕМ ЕҢБЕК САБАҚТАРЫНДА САРАЛАП ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ.....38

ƏLİYEVA SƏRVİNAZ RƏCƏB QIZI [AZƏRBAYCAN] BƏDİİ İFADƏ VASİTƏLƏRİNİN TƏDRİSİNDƏ İNTERAKTİV TƏLİM 44

ӘНТАЙ ЖАНАЯ, **КАТТЕБАЕВА М.З.** [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА СТЖД III ДЕҢГЕЙІ БАР 1–2 СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СОНОРЛЫҚ ДЫБЫСТАРЫН ТҮЗЕТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК МОДЕЛЬ 49

ШАГАТАЕВА ЗАУРЕ ЕРНАЗАРОВНА, АХМЕТОВ БАХЫТ БАЗАРБЕКОВИЧ, **ҚОЖАГЕЛДІНОВ МАҒЖАН МАРАТҰЛЫ** [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] АРТ-ОБЪЕКТТЕР МЕН НЕЙРОЖЕЛІЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ КЕҢІСТІКТІК ОЙЛАУЫН ДАМЫТУ.....61

УРАЗАЛИЕВА МӨЛДІР АББАСОВНА, ТІЛЕУЖАН АҚНИЕТ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МУЗЫКАЛЫҚ-ЫРҒАҚТЫҚ ҚИМЫЛДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ МАҢЫЗЫ (6-11 ЖАС).....67

МУСАКУЛОВ ТАИР МАМАТОВИЧ, КОКОМБАЕВ КУБАТБЕК СУЛТАНАЛИЕВИЧ, БАЗАРБАЕВ ЭРЛАН БАЗАРБАЕВИЧ, НУЖНЫЙ ВЯЧЕСЛАВ АЛЕКСАНДРОВИЧ, КАЧКЫНОВ КЫЛЫЧБЕК ДУЙШОНБЕКОВИЧ [БИШКЕК, КЫРГЫЗСТАН] КТО ЭКОНОМИТ НА ШКОЛАХ, СТРОИТ ТЮРЬМЫ: ОБРАЗОВАНИЕ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ФАКТОР ОБЩЕСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....72

KALIYEVA ALBINA AZAMATOVNA, MURAT ZARINA [URALSK, KAZAKHSTAN] USING COMICS TO DEVELOP EFL LEARNERS' DIALOGIC SPEAKING SKILLS.....80

SITALIYEVA ROZALIYA EDUARDOVNA, ZHANBOLATOVA MADINA [URALSK, KAZAKHSTAN] VISUAL SUPPORT IN INCLUSIVE EFL TEACHING.....86

АЙТМАХАНОВА БЕКСАЯ МЕЙРАМБЕККЫЗЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] БІЛІМ БЕРУДІ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ ЖАҒДАЙЫНДА ҚАЗІРГІ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ОЙЛАУЫ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ.....91

ШЫРЫНХАНОВА ГҮЛМИРА ШЫРЫНХАНҚЫЗЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ САУАТТЫЛЫҒЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....96

БОЛАТ ӘДІЛХАН БОЛАТҰЛЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] КОУЧИНГ ЖЕКЕ ТИІМДІЛІКТІ АРТТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ.....101

ЖЕТКЕРГЕНОВ НҰРПЕРЗЕНТ БАХЫТЖАНҰЛЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЦИФРЛЫҚ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ САУАТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕР МЕН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘСІЛДЕР.....105

КАРИБАЕВА УЛБАЛА БАЗАРБАЕВНА [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІ: ТЕОРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ.....113

ТӘЖЕН ЖАНАР ҚҰРМАШҚЫЗЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН АНЫҚТАУ ЖӘНЕ ДАМЫТУДЫҢ НЕГІЗГІ ТӘСІЛДЕРІ МЕН ЖОЛДАРЫ.....118

ЭЛЕОНОРА АДАЛОВНА УРУНБАСАРОВА, КУРАЛАЙ АХМЕТОВНА КАБДЕШОВА, КАРЛЫГАШ ЖАЛЕНОВНА ОТЫЗБАЕВА, АЙГУЛЬ КАЛИЕВНА НУРДЫБАЕВА [АСТАНА, КАЗАХСТАН] К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....122

ИСАБЕКОВ МУХАН КЕЛДИБЕКОВИЧ, МАКСУТОВА ИРИНА ОЛЕГОВНА, ТОЙШЫБЕК ТӨРЕҚАЗЫ ЕСБОЛҒАНҰЛЫ ӘСКЕРИ, АРНАУЛЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ТӘРБИЕ ЖҮЙЕСІН ЖОБАЛАУ ҮШІН ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕНІ БЕЙІМДЕУ МҮМКІНДІКТЕРІНІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....126

NIGAR KHANLAR BAGIROVA [BAKU, AZERBAIJAN] THE FOUNDATIONS AND DYNAMICS OF LEXICAL SALIENCE IN ENGLISH VOCABULARY ACQUISITION AND DISCOURSE.....133

MEHBARƏ QƏRİBOVA NİFTULLA QIZI [BAKI, AZƏRBAYCAN] XARİCİ DİLİN TƏDRİSİNDƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ PROBLEMLƏRİ.....145

ЖАРМАГАМБЕТОВА БАКЫТКУЛ АЛМАГАЗИЕВНА, К.Ж. ДАКИЕВА [ӨСКЕМЕН, ҚАЗАҚСТАН] ҚАЗАҚСТАНДА ХАЛЫҚҚА АЛҒАШҚЫ КӨМЕК КӨРСЕТУДІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІН ЖЕТІЛДІРУ.....157

AMIRKHAN GULNAZ NURLANKYZY, **FATIMA TUREKHANOVNA YEREKHANOVA** [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING RECEPTIVE SPEECH SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....160

ƏLIYEV AĞAXƏLIL ƏLƏSGƏR OĞLU [BAKI, AZƏRBAYCAN] FIZIKA FƏNNININ TƏDRISINDƏ ŞAGIRDLƏRIN "DAŞ KÖMÜR YANACAĞI VƏ ƏTRAF MÜHITIN EKOLOJI ÇIRKLƏNMƏSI" PROBLEMILƏ MAARIFLƏNDIRILMƏSI.....165

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт
irc-els@mail.ru

Наш сайт
irc-els.com